

Salomé José Roque Mendes

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO

setembro

20**20**

Salomé José Roque Mendes

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação

Prof.^a Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.^a Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO**

AGRADECIMENTOS

O relatório de estágio que apresento é o resultado de um percurso que, como o rio, vai fluindo, ora sereno e tranquilo, ora inquieto e ansioso, mas correndo sempre, decidido, até à foz, onde se espalha, caudaloso, por efeito dos seus afluentes. É este o momento de proceder ao reconhecimento e manifestar o meu agradecimento para com todos os que, de uma forma ou de outra, me acompanharam, com generosidade, com os seus contributos preciosos, que foram escutados e tidos em consideração em todas as decisões tomadas.

Neste sentido, endereço, em primeiro lugar, uma palavra de gratidão, muito especial, à Sara Patrícia Azevedo Pinto, amiga e colega, que não só me acompanhou, como viveu com grande semelhança o caminho percorrido. Revelou-se sempre compreensiva, ouvinte, de inseguranças, medos e frustrações, e capaz de animar e otimizar os momentos de maior fragilidade. A sua perseverança, a sua calma, a sua motivação e a sua capacidade de adaptação assumiram-se como importantes características que, enquanto par pedagógico, valorizo, quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

À Professora MFTA, orientadora cooperante, agradeço a oportunidade de entrar no seu espaço educativo, conhecer as suas crianças e de aprender quer consigo, quer com o processo de aprendizagem de cada sujeito aprendente, integrante no contexto. A dedicação e empenho que pautaram a sua intervenção, seja na aprovação de opiniões, seja no alvitar de caminhos, seja ainda na proposta de ideias, serviram-me de motivação e estímulo à prossecução e realização da prática pedagógica. Igualmente à Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores, supervisora institucional, que sempre se demonstrou disponível e colaborativa para o desenvolvimento da Prática Educativa Supervisionada, cujas sugestões críticas contribuíram decisivamente para a sua concretização e para o despoletar de inquietações, que foram alvo de reflexão durante e após a ação.

Não posso negligenciar o contributo da Educadora MFEG, orientadora cooperante, a quem explico, de igual modo, o meu obrigado, pela gentileza traduzida na sua disponibilidade e na sua aprovação de ideias e opiniões, que foram refletidas num espaço de partilha e de liberdade de expressão. À

Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta, supervisora institucional, agradeço a sua colaboração e as suas ideias, através de férteis e cooperativas trocas de impressões, que me lembraram, em momentos de aperto, através das suas genuínas palavras, o mundo maravilhoso que me espera enquanto profissional docente, na área de Educação Pré-Escolar.

Às crianças destino um agradecimento muito especial, pela oportunidade que me deram em fazer parte do seu mundo. O vínculo afetivo e o carinho que estabeleci com cada uma das crianças foram os pilares para a continuação de um processo de aprendizagem, que ficará sempre marcado pelos seus sorrisos, pelos seus abraços, pelas suas palavras e pelas suas conquistas. Para os seus familiares, agradeço a confiança, a colaboração, a cordialidade e apreço que demonstraram pelo meu trabalho.

Para os amigos e colegas de curso, cujo convívio solidário favoreceu o desenvolvimento do presente trabalho, expressei também o meu grato apreço.

Agradeço ainda aos funcionários da instituição cooperante, onde ocorreu a Prática Educativa Supervisionada, que sempre receberam com carinho o par pedagógico.

Gratidão, enfim, a todos os que, de diversas formas, deram o seu contributo para o alcançar desta conquista: professores da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria; professores da Escola Superior de Educação do Porto; amigos e amigas, e ao Miguel. À minha família, Carlos, Carlota, Olívia e Sara que, velada ou expressamente, revelaram a sua admiração e apoio pelas decisões tomadas.

RESUMO

O presente relatório resulta do percurso da formação inicial do docente, decorrente do estágio em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, efetuado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada. O mestrado de perfil duplo promove a formação do docente através da (re)construção contínua de valores, crenças, conhecimentos e competências, prevendo uma postura indagadora, reflexiva e crítica para responder aos desafios emergentes da sociedade atual.

Neste documento, espelha-se a mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e metodológicos que se articularam com as características dos contextos educativos. O percurso teórico-prático teve sistematicamente em consideração o paradigma socioconstrutivista, em que a criança se assume como o epicentro da ação educativa, enquanto o docente é mediador e facilitador do processo educativo, com vista ao desenvolvimento pleno e significativo das suas aprendizagens.

A prática pedagógica, desenvolvida em díade, possibilitou o encontro de saberes e o enriquecimento de um processo cíclico de observação, planificação, ação e avaliação, característico da metodologia de Investigação-Ação, com vista ao melhoramento das intervenções práticas. A Investigação-Ação suscita, igualmente, a problematização da ação e uma reflexão contextualizada. Sublinhar, igualmente, a situação atípica decorrente da pandemia que vivemos, que obrigou a ações inauditas tendentes a minorar os seus impactos.

O relatório pretende, assim, evidenciar a visão própria dos desafios experienciados e, simultaneamente, descrever os acontecimentos, obstáculos, circunstâncias que contribuíram, continuamente, para alterações de perfil do docente, nomeadamente, nas dimensões “sentir” e “ser”, havendo um “antes” e um “depois” da Prática Educativa Supervisionada.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Socioconstrutivismo; Metodologia de Investigação-Ação; Reflexão.

ABSTRACT

The following report arises from initial training of teachers, due to an internship in the context of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education, carried out within the curricular unit of Supervised Educational Practice. The double-profile master's degree promotes teacher training through the continuous (re)construction of values, beliefs, knowledge and skills, foreseeing an inquiring, reflective and critical posture to acknowledge the emerging challenges of today's society.

This document reflects the mobilization of scientific, pedagogical, didactic and methodological knowledge, that is articulated with the characteristics of the educational context. The theoretical-practical path systematically took into account the socio-constructivist paradigm, in which the child assumes himself as the epicenter of educational action, while the teacher is a mediator and facilitator of the educational process, seeking full and significant development of their learning.

The pedagogical practice, developed in dyad, enabled the encounter of knowledge and the enrichment of a cyclical process of observation, planning, action and evaluation, characteristic of the Action-Research methodology, aiming to improve practical interventions. Action-Research also raises the questioning of action and contextualized reflection. Also underline the atypical situation, resulting from the pandemic that we are living, which forced unprecedented actions to mitigate its impacts.

The report thus intends to highlight the specific view of the challenges experienced and, simultaneously, describe the events, obstacles, circumstances that continuously contributed to changes in the teacher's profile, namely, in the dimensions "feeling" and "being", with a "Before" and "after" Supervised Educational Practice.

Key-words: Supervised Educational Practice; Social-constructivism; Action-Investigation Methodology; Reflection.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de figuras	vi
Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas	vii
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	4
1. Educação e conceções paradigmáticas	4
1.1. Fundamentos do 1.º ciclo do ensino básico: perfil e prática docente	13
1.2. Fundamentos da educação pré-escolar: perfil e prática docente	20
Capítulo II – Caracterização dos contextos de estágio e metodologia de investigação	31
1. Caracterização do contexto e da instituição	32
1.1. Caracterização do contexto educativo do 1.º ciclo do ensino básico	34
1.2. Caracterização do contexto educativo de educação pré-escolar	39
2. Metodologia de investigação	45
Capítulo III – Descrição, análise e reflexão das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	51
1. Percursos pedagógicos no 1.º ciclo do ensino básico	52
2. Percursos pedagógicos na educação pré-escolar	68
Metarreflexão	82
Referências bibliográficas	86
Normativos legais e outros documentos	102

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema que procura sintetizar o que se procurou abordar e refletir sobre os modelos curriculares, nomeadamente, de High-Scope, Reggio Emilia e do MEM, como pedagogias participativas	23
Figura 2 - Imagem captada por uma criança, enquanto explorava a aplicação interativa de realidade aumentada	58
Figura 3 - Exemplo de um bilhete "Se eu fosse um animal doméstico, como o gato...", por preencher	59
Figura 4 - Animais, em 3D, criados pelas crianças do 2.º ano de escolaridade a partir de materiais reutilizáveis	61
Figura 5 - Página inicial do WebQuest "Os nossos animais também têm direitos?", que corresponde à introdução e que tem como objetivo despertar as crianças para o tema a abordar	64

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

Abreviaturas:

3D – Três Dimensões

Cap. – Capítulo

Cf. – Conforme

Fig. – Figura

N.º – Número

Séc. – Século

Acrónimos:

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ALE – Atividade Lúdica e Expressiva

CEB – Ciclo do Ensino Básico

COVID-19 - Coronavirus Disease

ELI – Equipa Local de Intervenção

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAP - Planos de Acompanhamento Pedagógico

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

Siglas:

AE – Aprendizagens Essenciais

CNE – Conselho Nacional da Educação

DE – Docentes Estagiárias

DGE – Direção-Geral da Educação
DL – Decreto-Lei
DTG – Docente Titular do Grupo
EC – Educadora Cooperante
EE – Encarregado de Educação
EPE – Educação Pré-Escolar
IA – Investigação-Ação
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
ME – Ministério da Educação
NCTM – National Council of Teachers of Mathematics
OC – Orientadora Cooperante
OECD – Organization for Economic Co-operation and Development
OT – Orientações Tutoriais
OTD – Organização e Tratamento de Dados
PAA – Plano Anual de Atividades
PC – Professora Cooperante
PCT – Plano Curricular de Turma
PEA – Projeto Educativo do Agrupamento
PI – Plano de Inovação
PT – Professora Titular
RI – Regulamento Interno
RTP2 – Rádio e Televisão de Portugal, canal 2
SEPR – Semana Europeia de Prevenção de Resíduos

INTRODUÇÃO

No âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES), unidade curricular de destaque do plano de estudos do 2.º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, surge o relatório de estágio que tem como objetivo espelhar as ações educativas desenvolvidas, a sua fundamentação, descrição e reflexão, que ocorreram quer numa sala de Educação Pré-Escolar (EPE), quer numa sala do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Assim sendo, o processo de formação ocorrido em cada um dos contextos permite complementar o segundo ciclo de estudos, que habilita profissionalmente para a docência de ambos os níveis educativos. Nesta formação bivalente, aprovada pelo Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014 de 14 de maio, distingue-se o perfil duplo do docente, dado que inclui conhecimentos, capacidades e atitudes que possibilitam uma visão holística da educação e, consequentemente, uma visão alargada do desenvolvimento da criança, tendo em vista a transição e continuidade entre a EPE e o 1.º CEB.

Neste sentido, os objetivos da PES preconizam a mobilização de saberes profissionais de ordem científica, pedagógica, didática, cultural e investigativa na prática educativa, com vista a atender à complexidade e diversidade dos vários atores envolvidos; a adoção de uma postura reflexiva e de investigação, que sustenta a tomada de decisões em contextos de prática docente e que conduz à sua transformação; o saber pensar e agir consoante os diversos contextos, procurando exercer o ato de planificar e avaliar, de forma efetiva e congruente com o desenvolvimento de aprendizagens, de todos os sujeitos comprometidos (Ribeiro, 2019).

Com efeito, o presente documento evidencia o processo de formação da docente estagiária e encontra-se organizado por três capítulos principais, que contribuem para a realização de uma metarreflexão acerca das experiências de aprendizagem vivenciadas, durante o período de estágio. Nesta linha de

pensamento, o primeiro capítulo aborda os referenciais teóricos concetuais que fundamentaram a ação desenvolvida, pelo par pedagógico, e que são basilares à transformação e desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. Este capítulo está subdividido em três partes, sendo que, primeiramente, são apresentados os paradigmas epistemológicos da pedagogia universal para que seja possível analisar, numa segunda e terceira secção, os princípios particulares das valências educacionais. Estes visam o entendimento das inúmeras opções metodológicas e pedagógico-didáticas tomadas, procurando nunca descurar a unicidade de cada contexto educativo de estágio.

De forma a compreendermos o meio escolar, em análise, como um todo, o segundo capítulo compreende a caracterização da instituição cooperante que evolui de um ponto de vista macro do contexto, sobre o agrupamento de escolas, para um ponto de vista micro, que revela os ambientes educativos e as particularidades dos grupos de crianças, onde a docente estagiária teve oportunidade de intervir. Esta análise contou com o acesso a numerosas informações que resultaram de documentos regulares e de uma observação sistemática em contexto, registada no diário de formação individual, que provocaram momentos de reflexão pré, durante e pós ação, em colaboração com o par pedagógico e formadores. Como parte integrante deste capítulo, existe ainda um ponto referente à metodologia de investigação-ação, que se assumiu como um pilar à prática pedagógica, pois permitiu deter um olhar crítico perante a transformação e evolução do campo educativo.

A articulação entre os referenciais teóricos concetuais e as informações indissociáveis dos contextos em causa, com uma metodologia de Investigação-Ação (IA), sustentaram uma postura reflexiva sobre as ações e sobre as situações decorrentes do contexto de estágio. Desta forma, surge o terceiro capítulo onde se pode encontrar uma descrição, interpretação e reflexão sobre a ação, ao mesmo tempo que se pretende valorizar o desenvolvimento do saber fazer, do saber estar e do saber ser (Roldão, 2007; Silva, 2013). A análise apresentada é sustentada, para além de num processo de reflexão, em pesquisa e experimentação que exige uma recontextualização da teoria, consoante os grupos de crianças (Roldão, 2007). É de salientar que o estágio em contexto de

pré-escolar, devido à pandemia *Coronavirus Disease* (COVID-19), foi suspenso até ao surgimento de uma proposta de funcionamento que procurou alcançar o equilíbrio entre o ideal e a realidade, entre o desejável e o possível. A observação, a reflexão e a consequente partilha com o par pedagógico, com a Orientadora Cooperante (OC) e com a supervisora institucional, alcançaram um diferente significado. Esta situação de desastre normativo, curiosamente, requisitou de todos os intervenientes, no processo educativo, o exponenciar de duas qualidades básicas para o docente: criatividade e capacidade de adaptação.

Face ao explanado nos três capítulos que compõem, substancialmente, este relatório de estágio propõe-se a necessidade de uma metarreflexão, como suprarreferido, que tem como fito uma análise retrospectiva e prospetiva. Apesar de o relatório de estágio ser um instrumento de metarreflexão, pretende-se apresentar a visão da docente estagiária relativamente à formação inicial docente e ao contributo desta para o alcance de aprendizagens profissionais, procurando alcançar o distanciamento epistemológico.

Em suma, o relatório de estágio deve revelar que a educação é um processo complexo, em que as tomadas de decisão detêm consequências impactantes. A identidade profissional docente nasce e cresce em lugares de relações humanas, marcadas por subjetividades. Contudo, esta deverá constituir-se, nuclearmente, sob a importância de um olhar atento nas crianças, nos seus familiares e nos contextos socioculturais que as envolve (Pacheco & Paraskeva, 1999; Dotta, Marta, Soares, & Matiz, 2014).

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Os [docentes] devem aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar resultados. Do mesmo modo, seu papel como [docentes] deve incluir o entendimento das crianças como produtoras, e não como consumidoras. Devem aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas (Malaguzzi, 1976, p. 78).

O presente capítulo aborda os referenciais teóricos conceituais que fundamentaram a prática pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, designando-se basilares à construção, transformação e desenvolvimento de competências, pessoais e profissionais. Assim, num primeiro subcapítulo apresentam-se paradigmas epistemológicos da pedagogia universal para, por conseguinte, serem patenteados, num segundo e terceiro subcapítulos, princípios particulares às duas valências educacionais, que visam o entendimento das inúmeras opções metodológicas tomadas na ação educativa.

1. EDUCAÇÃO E CONCEÇÕES PARADIGMÁTICAS

Se realizarmos uma revisão sistemática, ao longo da história da humanidade até aos nossos dias, sobre os ideais educativos que cada época propôs para a «formação» do homem, percebemos que todos têm como desígnio tornar o homem mais competente para “a realização dos planos concebidos, também em cada época, para organizar a sociedade em novos moldes” (Santos, 1982, p. 403). Historicamente, a educação sempre foi uma das principais preocupações do ser humano. Refletir sobre a educação é, igualmente, refletir sobre nós próprios, sobre aquilo que somos, sobre aquilo que nos tornamos e que podemos vir a tornar, pois “o homem cria a educação, mas esta, por sua vez, cria o homem” (Fonseca, 1997, p. 1). Segundo Sócrates, ter como objeto de análise e questionamento a educação é o mesmo que pensar o homem. A palavra

Educação tem como sentido literal guiar o educando para o mundo exterior, para fora de si mesmo. A prática educativa dirige-se a uma noção de homem que lhe é inerente, que a mobiliza e regulariza (*idem*). Contudo, a educação não se define como uma virtude particular e individual do homem, mas como pertencente, por essência, à comunidade. Esta contém, no seu âmago, fins que são estabelecidos coletivamente e que respondem a necessidades comuns. Deste modo, a história da educação está, fundamentalmente, subordinada à transformação dos valores válidos para cada sociedade, que apesar de serem mutáveis, como os métodos e processos educativos, não alteram o objeto que se mantém na educação: a formação da pessoa moral (Santos, 1982; Jaeger, 2001).

Durante muito tempo (sensivelmente, até metade do século XX), em Portugal, vigorou uma pedagogia quantitativa, em que o ato de educar assentava numa transmissão de saberes, em que se valorizava a acumulação quantitativa do saber, válido *ad aeternum*. Todavia, nos dias de hoje, não basta a acumulação de conhecimentos, é necessário aprofundá-los e enriquecê-los para melhor se adaptar a um mundo em mudança (Delors et al., 1996).

Segundo Dewey (s. d., citado por Santos, 1982), a escola deve ser a imagem do mundo onde se vão manifestar as virtudes e a personalidade dos indivíduos, é um local de encontro entre o individual e o social, o espaço onde o indivíduo se integra na sociedade e compreende os valores que a comporta. Sendo a finalidade da educação o desenvolvimento psíquico do indivíduo e se, de facto, a estrutura psíquica se realiza segundo um princípio intrínseco, então a educação atinge o seu desiderato conhecendo a estrutura imanente que permite esse desenvolvimento (Santos, 1982). Neste quadro, parece poder afirmar-se que o grande desafio da educação é essencialmente o humano, dado a sua complexidade e instabilidade. O educando apresenta-se aos profissionais da educação “como um «dado», que ele deve esforçar-se por compreender na sua estrutura caracterológica” (Mounier, 1946, citado por Santos, 1982: p. 492), ultrapassando o mero interesse pela transmissão de saberes. Só deste modo conseguir-se-á “revelar o tesouro escondido em cada um de nós” e ultrapassar “a visão puramente instrumental da educação, considerada como via obrigatória para obter certos resultados (...), e se passa a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser” (Delors et al., 1996, p. 90).

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada em 1986, o Sistema Educativo oferece meios que garantem “o direito à educação” e, concomitantemente, permitem que haja uma ação holística na educação, desenvolvendo, globalmente, as dimensões da criança como ser integral: o corpo e espírito, o intelecto, o emocional, a sensibilidade, o sentido estético, a responsabilidade pessoal e social e a linguística (Delors et al., 1996). Assumindo-se, assim, como “um conjunto organizado de estruturas e ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 1.º, ponto 3). Tendo por base a prática, teoria e inúmeras pesquisas, atualmente, a imagem da criança apresenta-se como um sujeito rico, ativo, poderoso e forte, com direitos, ao invés de um mero sujeito com necessidades. É enfatizado o seu potencial, como ser competente, com plasticidade; com desejo de aprender e crescer; com curiosidades, que devem ser alimentadas, e com capacidades de se maravilhar, constantemente, relacionando-se e interagindo com os outros (Rinaldi, 2016a).

Para Montessori (s. d., citado por Santos, 1987) “a escola não é lugar onde as crianças vão aprender dos adultos, mas onde os adultos vão procurar aprender com as crianças de forma a despertar o interesse pela aprendizagem em pleno cultivo da sua espontaneidade” (p. 124). É necessário que se procure compreender o processo complexo de aprendizagem, visto este não ser espontâneo, nem fortuito; capturar os momentos certos e descobrir as abordagens corretas para unir em um diálogo produtivo, seus significados e interpretações com os das crianças (Malaguzzi, 1976). Ocasionalmente, o ensino e a aprendizagem são conceitos que, na educação, são dados como sinónimos, mas analisando a sua realidade, constata-se que “as condições e os objetivos de alguém que ensina não são idênticos às condições e aos objetivos daquele que aprende” (*idem*, p. 87). De acordo com Piaget (1974, citado por Malaguzzi, 1976) deve-se apresentar situações concretas, reais e problemáticas às crianças que impliquem o seu envolvimento e que, por conseguinte, visem uma aprendizagem ativa. Embora a aprendizagem e o ensino não sejam conceitos sinónimos, também não se apresentam como contrários. É necessário encará-los como conceitos imanentes e que embarcam juntos numa jornada, agindo ativa e reciprocamente, em que o ensino é a força para aprender a aprender.

Ao encontro deste primado (aprender a aprender), Wood (1996, citado por Folque, 2018) e colegas consideram que os docentes devem, continuamente, procurar mobilizar os interesses da criança sobre as experiências de aprendizagem; focalizar a sua ação sobre os objetivos em causa; esclarecer os aspetos cruciais da presente experiência, ao mesmo tempo que controla conflitos, que poderão surgir em qualquer momento de ação e que correspondem a elementos essenciais para a transformação de relacionamentos. A este processo é inerente a capacidade de pensar metacognitivamente, uma vez que o aprendiz começa a tomar consciência sobre o processo de aprendizagem e a obter controlo sobre o mesmo. Portanto, “a necessidade de resolver colaborativamente um problema, de planejar e avaliar as suas estratégias e as dos outros, constitui um contexto que permite ao [docente] proporcionar às crianças experiências metacognitivas” (Folque, 2018, p. 78). Em conclusão, a educação, como necessidade do ser humano, deve promover a autonomia intelectual, o espírito crítico do educando, incentivar este a “aprender a aprender”, a participar e a transformar-se socialmente enquanto, simultaneamente, confere a todos “liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino” (Delors et al., 1996, p. 100). Estes potenciais, em primeiro lugar, deverão ser adquiridos em contexto de aprendizagem em grupo. Este fato leva a uma abordagem educacional que rompe com a tradição didática, visto assentar numa abordagem em que predomina uma prática baseada na escuta, aproximando-se da pedagogia heurística. Ressalva-se que, neste processo, deve haver momentos dedicados à reflexão sobre a ação, pois quando esta não é consciente, muitas vezes a escola é vista como um universo perfeito. Uma escola inteligente ou em vias de o ser, não pode centrar-se unicamente na aprendizagem reflexiva dos educandos (Guerra, 2001). A escola deve assumir-se como uma organização aprendente, que enfrenta a complexidade e a imprevisibilidade, que é capaz de “expandir a sua capacidade para vislumbrar o seu próprio futuro, não tomando como garantidos paradigmas e assunções predefinidas” (Nascimento & Azevedo, 2010, p. 14).

As organizações competentes, no seu processo reflexivo e de autoavaliação, são aquelas que enfrentam a mudança, se adaptam e sobrevivem no percurso a enfrentar. A escola deve estar preparada para a incerteza e realçar o processo na

sua forma colaborativa, reflexiva e situada, permitindo a participação, o diálogo e a negociação “entre os intervenientes, numa abordagem ecológica e complexa que considera as implicações éticas das decisões e ações” (Caetano, 2019, p. 69). Neste sentido, revela-se a promoção de um ambiente de abertura, de confiança, em que o trabalho colaborativo detém primazia, pois a aprendizagem não depende apenas de um indivíduo, mas antes resulta da própria evolução da organização (Fernandes, 2007). Neste sentido, o individualismo profissional, o fator tempo e a complexidade das tarefas são, eventualmente, condicionantes da construção de processos de uma gestão curricular orientada para a mudança (Leite & Fernandes, 2010), que exige aos docentes serem flexíveis para romperem com padrões de conduta convencionais e regerem-se por princípios de equidade, de diferenciação, que irão reivindicar o seu papel enquanto profissionais da Educação. Para que isto aconteça, é importante procurarem moldar-se às mudanças através da procura de novos saberes, assumindo uma atitude proativa e uma visão ecológica da aprendizagem profissional (Marta & Lopes, 2014).

Para esta melhoria é importante repensar no termo “inclusão”, que se apresenta como um movimento educacional, social e político, que visa defender o direito de todos a participarem na sociedade e a serem valorizados pelas suas diferenças individuais. Em contexto educacional consagra-se a defesa dos direitos de todas as crianças em expressarem os seus conhecimentos e capacidades, bem como no acesso à educação de excelência. Neste sentido, para que a escola promova atitudes reflexivas é preponderante que detenha uma atitude de mudança perante a necessidade de contribuir para uma sociedade inclusiva (Freire, 2008). Estamos longe desta realidade, pois persistem algumas barreiras que dificultam o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Esta missão carece de outro “olhar e um outro sentir em relação à riqueza social, a diversidade humana, nas suas mais diversas formas e nos seus diferentes contextos de [coabitação]” (Sanches & Teodoro, 2007, p. 1). A escola inclusiva valoriza a diversidade, perspetivando-a como uma riqueza, uma mais-valia para todos e não como um obstáculo. Grupos homogêneos deixaram de ser vistos como algo benéfico para a aprendizagem, modos de pensar semelhantes, pontos de vista idênticos conduzem à mesma linha redutora e limitada sem viajarem para ideias originais e inovadoras (Peças, s. d.).

Em contexto educacional, a inclusão reivindica uma matriz cultural, transversal, a todo o pensamento científico; a toda a cultura; a toda a organização política e social implicada na mudança e progresso e, sobretudo, a matriz que está subjacente a toda a vida e a todos nós. A escola para todos é uma necessidade revigorante nas sociedades e não consiste num mito, mas sim numa clara evidência, não se tratando apenas de uma técnica ou método a adotar (*idem*). Para uma escola inclusiva tem de existir uma Educação Inclusiva, contudo, o seu conceito não é limitado à racionalidade pedagógica.

No ano letivo 2018/2019, o sistema de ensino declarou-se como forma de educação inclusiva, que adota medidas de apoio universais e pretende visualizar a criança em todas as suas dimensões, não apenas em contexto escolar (Gonçalves, 2018). Esta atitude inclusiva requer mudanças, quer ao nível das escolas, quer ao nível do quotidiano nas salas dos grupos de crianças, dado que o docente assume-se como “organizador/a de respostas para que se processe a aprendizagem de cada [criança]” (Clérigo, Alves, Piscalho, & Cardona, 2017, p. 101). Educação Inclusiva não significa deter baixas expectativas em relações aos educandos, mas acreditar nas suas capacidades e estimular novas aprendizagens, com diversos níveis de complexidade e que promovam a criação de novas ideias, sem tomar como ponto de partida ideias pré-estabelecidas. A diferenciação não deve ser estabelecida como um percurso de nível híbrido e seletivo, mas antes como um caminho pedagógico didático que tem como objetivo aproximar os aprendentes aos patamares curriculares considerados essenciais (Roldão, Peralta, & Martins, 2017). Quando referimos a expressão “diferenciação pedagógica” é comum haver uma truncagem do seu significado. Esta refere-se à aprendizagem no “grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar. É implicar [as crianças] na construção dos saberes a realizar” (Sanchez & Teodoro, 2007, p. 115).

Por outras palavras, segundo Doll (2002, citado por Leite, 2012), é indispensável a articulação e o estabelecimento de relações entre a cultura escolar e a cultura da qual a criança provém, uma vez que é ao conhecer a criança, do ponto de vista socioantropológico, que se define e se cria dispositivos de diferenciação pedagógica de acordo com os interesses, saberes e fragilidades

das crianças (Sanches & Teodoro, 2007). Contrapondo à abordagem tradicional, a abordagem humanista centra-se na criança, como um ser íntegro, e concede-lhe um papel ativo e como protagonista no seu processo de aprendizagem, através de uma “pedagogia da totalidade” (Gusdorf, 1977, citado por Leite, 2012). Assim, o currículo apresenta-se como uma articulação total das aprendizagens, em que o tempo e o espaço são geridos, com flexibilidade, atribuindo às metodologias ativas, colaborativas e à abordagem de trabalho por projetos um lugar de destaque.

Esta última, contrariamente a um ensino sistemático, exige que o docente proporcione oportunidades às crianças de convocarem as suas competências; motive os aprendentes, consoante os seus interesses; estimule as suas predisposições de curiosidade para se ocuparem numa investigação sobre algum fenómeno do ambiente que os rodeia; ceda o poder de decisão às crianças sobre qual o caminho a percorrer, colocando-as a par das alternativas existentes; veja o sujeito aprendente como especialista, mediando a sua ação e compartilhando as responsabilidades na aprendizagem e nas conquistas, contribuindo para que as crianças se tornem independentes e capazes de avaliar e valorizar, quer os seus trabalhos, quer dos seus colegas (Katz & Chard, 2009). Consequentemente, e tendo por base a perspetiva de Santos (2004), as práticas educativas deverão evoluir de um conhecimento convencional para um “conhecimento pluriuniversitário, transdisciplinar, contextualizado, interativo”(citado por Leite, 2012: p. 89). Igualmente Apple e Beane (2000) consideram que é emergente a defesa de currículos integrados, baseados numa articulação lógica, em que “os vários conteúdos estão subordinados a uma ideia central, a um problema ou a uma situação que se pretende compreender, deixando de ter significado por si sós” (p. 90). Neste caso, estabelece-se como uma organização curricular não tendo como génese a compartimentação de disciplinas, mas, sim, situações contextualizadas e ligadas a questões reais. Contudo, é de salientar, tal como Beane (2000) alerta que a conceção de currículo, supramencionada, não tende a ignorar os conteúdos valorizados, mas adverte para o reposicionamento destes, contextualizados em temas, dada a

importância de uma articulação curricular que tenha significado e utilidade social para quem aprende.

Neste âmbito, é evidenciado a interação e a íntima relação que a criança estabelece com adulto. No entanto, as práticas educativas, que tem vinculado uma visão humanista, não se limitam apenas a uma relação de indivíduos. Esta tem de, imprescindivelmente, ter por base fortes interesses em comum (Edwards, Gandini, & Forman, 2016a). Seguindo este ponto de vista, é possível observar que quer a criança, quer o adulto estão direcionados para objetivos únicos, o que os leva a focarem-se no progresso do trabalho, contribuindo com ideias, explorando-as através de diferentes técnicas e materiais, que possibilitam a construção dos seus próprios projetos. Deste modo, “o conteúdo do relacionamento entre o [docente] e a criança é rico com a formulação e solução de problemas. O trabalho com projetos oferece amplos textos, pretextos e contextos para conversas genuínas e extensas entre adultos e crianças” (Katz, 2016a, p. 46). O campo de relacionamento e de afetividade está interligado com o campo cognitivo, por isso, consequentemente há uma “conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, entre o pensamento e a ação e entre autonomia individual e interpessoal” (Malaguzzi, 1976, p. 73).

No decorrer do processo de formação e educação do educando é essencial a participação das famílias, visto estas serem uma parte integrante da experiência educacional que se constitui como uma unidade pedagógica que não pode ser, nunca, separada da escola. Tomando em consideração este princípio, segundo Malaguzzi (1976), deve-se englobar meios que intensifiquem os relacionamentos entre os três intervenientes centrais, de modo a ativar a participação de todos, “cooperando e produzindo, em harmonia, um nível superior de resultados” (p. 71). A abordagem educacional deve evidenciar a criança *inter pares*, docentes, familiares e a sua história, inserida em circunstâncias sociais e culturais. Os relacionamentos, as interações e as comunicações consagram-se como termos poderosos, que se caracterizam por dois elementos estruturantes: a ação e a socialização. Destes emergem todo o

conhecimento e a construção da identidade de cada criança, como ser individual e social (Folque, 2018).

A escola deve propiciar o bem-estar pleno a todas as crianças, bem como aos profissionais de educação e familiares, pois “o sistema de relacionamento é tão altamente integrado que o bem-estar de cada um dos três protagonistas depende dos outros” (Rinaldi, 2016a, p. 109). Para o bem-estar pleno, é imperativo que haja uma visão comum de criança, aprendizagem e conhecimento, como tem vindo a ser explanado ao longo do presente subcapítulo. Hoje em dia, a educação pré-escolar e o ensino obrigatório ainda apresentam ideais e filosofias antagónicas, dado que apresentam práticas pedagógicas distintas (Vasconcelos, 2000; Moss, 2011). Este facto alerta para a importância do momento em que a criança realiza a transição ecológica, ou seja, a entrada do sujeito aprendiz na escolaridade obrigatória. Os momentos de transição, de acordo com Bronfenbrenner (1979), detêm “consequências para o desenvolvimento da pessoa pelo fato de ela se engajar em novas atividades e novos tipos de estruturas sociais” (citado por Bhering & Sarkis, 2009: p. 14). Por este motivo, deverá haver especial atenção à transição vertical em causa, para que haja uma continuidade eficaz para o 1.º CEB, como se tratasse de dois elos de um processo educacional único. Deste modo, a criança estará preparada emocional, física e cognitivamente, fortalecendo o seu crescimento pessoal e as suas capacidades de autonomia (Castro, Ezquerro, & Argos, 2012).

A formação básica e inicial de um docente ao envolver estudos globais, independentes da idade das crianças, revela uma parceria baseada na igualdade, dado que trabalham “juntas para criar uma nova e partilhada compreensão da criança, aprendizagem e conhecimento” (Moss, 2011, p. 154), em que é vista como um ser natural e assume-se como “epicentro na (re)configuração das identidades profissionais” docentes (Dotta et al., 2014, p. 15).

1.1. FUNDAMENTOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

O 1.º CEB, objeto de análise e metarreflexão do presente subcapítulo, é parte integrante do sistema educativo português e estende-se por quatro anos de escolaridade, acompanhando crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 10 anos de idade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Este consagra-se como sendo um ensino “globalizante, da responsabilidade de um professor único”, de carácter gratuito e obrigatório. De acordo com a LBSE, o 1.º CEB detém como objetivo primordial garantir uma equidade na formação universal a todos os cidadãos portugueses, assegurando um ensino holístico da Educação. Assim, a formação determina-se como equilibrada ao inter-relacionar “o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (*idem*, artigo 7.º, ponto b). Desta forma, engloba três dimensões: desenvolvimento pessoal (saber pensar/questionar, gerir conflitos e emoções); cidadania (ativa e participativa) e profissional (trilogia de conhecimentos, habilidades e atitudes, que se tornam indispensáveis à contínua aquisição de qualificações), “exigindo uma capacidade de adaptação e de resposta aos desafios de um mundo global” (Santos & Leal, 2017, p. 4).

Segundo a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, o 1.º CEB tem como objetivos específicos: a relação entre o progresso da linguagem oral e o processamento da leitura e da escrita; as noções basilares de cálculo e aritmética e da expressão e educação artística, como a plástica, dramática, música e motora, adotando um ensino globalizante. Como forma de alcançar os objetivos definidos em cada ano de escolaridade, ocorrem os planos curriculares do ensino básico em concordância com a matriz curricular base (DL n.º 55/2018, de 6 de julho), sendo que abordam os conteúdos das diversas áreas curriculares a partir dos quais cada professor deverá elaborar a sua própria planificação. As quatro áreas disciplinares de frequência obrigatória, particularmente o Português, o Estudo do Meio, a Matemática e as Expressões, usufruem de uma carga horária semanal de vinte e cinco horas.

Como sabemos, a escola é um meio rico, onde os problemas, vivências e experiências de vida de todos que aí coabitam geram um clima organizacional

mais ou menos saudável, mais ou menos acessível, revelando a emergência de uma cultura de escola que se reflete no funcionamento da mesma e na forma como todos os intervenientes serão afetados (Lima, 2017). Nesta surgem diferentes ideologias, filosofias e abordagens no processo pedagógico, tratando especificamente a questão da diferença no ambiente escolar. O currículo é uma representação formal dos sujeitos enquanto seres sociais e dos vários conceitos que surgem nesta comunidade (Rodrigues, 2006). Muitos consideram-no como o guia da escolaridade. De acordo com o Parecer 3/2016 (citado por Santos & Leal, 2017) a construção de um currículo escolar deve permitir uma educação de qualidade a todos, com percursos diferenciados, tendo em conta a dimensão multicultural. O DL n.º 54/2018 de 6 de julho defende, mormente, que as linhas de atuação para a inclusão “devem integrar um contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais que respondam à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos” (artigo 5.º, ponto 3).

De acordo com o Despacho Normativo n.º 5908/2017 de 5 de julho, o currículo do ensino básico define-se como um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nas Aprendizagens Essenciais, a partir dos quais as escolas tomam as suas decisões curriculares com vista à aquisição do conjunto de competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira-Martins et al., 2017). Este estabelece-se como um referencial estruturante para a educação escolar dos próximos anos e, por muitos, é considerado um documento postular que apresenta uma visão de escola inclusiva. De acordo com o Parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE) sobre o referido documento, devido ao “rápido desenvolvimento e ubiquidade das tecnologias de informação e comunicação” (p. 7) tende-se a redirecionar, consecutivamente, as possibilidades das ações educativas e a integrar, progressivamente, as tecnologias em todos os níveis de ensino, dado que podem proporcionar o desenvolvimento da autonomia, o acesso à informação e a poderosas ferramentas de comunicação, desempenhando-se como “um importantíssimo recurso educativo, com capacidades e potencialidades a diversos níveis” (Brito, 2010, p. 267).

Em alternativa, a fragmentação curricular, em que a compartimentação do ensino por disciplinas ainda perdura, requer um reposicionamento na procura de “equilíbrios, condições formativas e organizacionais para que as metodologias de ação se orientem para as práticas pedagógicas e didáticas

adequadas às finalidades enunciadas” (Santos & Leal, 2017, p. 7). A operacionalização de um perfil de competências demanda a adoção de uma abordagem pedagógica interdisciplinar, que não se compatibiliza com uma lógica disciplinar acentuada. Torna-se imperial o desenvolvimento de uma matriz curricular de conhecimentos, capacidades, valores e atitudes, que se caracterizem por princípios indispensáveis à formação da criança, valorizando o saber e, simultaneamente, o suscitar pela curiosidade intelectual dos educandos. A componente do referencial curricular que se designa por Aprendizagens Essenciais (AE) evidencia uma “visão de conjunto que concetualiza e dá sentido ao processo de desenvolvimento do currículo, incluindo a sua subsequente operacionalização e avaliação” (Roldão et al., 2017, p. 6). Neste sentido, declara a tríade de elementos, nomeadamente os conhecimentos, capacidades e atitudes esclarecendo o que é esperado as crianças virem a saber, no que diz respeito aos conteúdos de conhecimento disciplinar fundamental e significativo; quais os processos cognitivos que deverão desenvolver para a aquisição do conhecimento em questão e, por fim, o saber fazer associado aos métodos de aprendizagem, demonstrando o que aprendeu numa dada disciplina – “na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas -, num dado ano de escolaridade, integrados no ciclo respetivo e olhados na sua continuidade e articulação vertical” (*idem*, p. 8). Perspetivando o currículo como um projeto que integra propósitos e práticas, este implica um *continuum* de tomadas de decisão a diferentes níveis e contextos, abarcando, deste modo, o “lado das intenções, ou da teoria, e o lado da realidade, ou da prática, de modo a converter-se num projecto formativo inserido num tempo e espaço concretos” (Pacheco & Parasckeva, 1999, p. 8).

Neste contexto, segundo o DL n.º 55/2018 de 6 de julho, é reconhecida às escolas a faculdade de «Autonomia e flexibilidade curricular», de modo a gerirem o currículo, a organizar “o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, tendo como ponto de partida as matrizes curriculares-base. Segundo Young (2010), os professores desempenham um papel fundamental na gestão do currículo e no desenvolvimento curricular, tendo em conta as suas contingências, visto este não ser um processo linear. Devem assumir um papel ativo e de configurador do currículo, e não apenas

como um mero consumidor. Na sequência das diversas decisões curriculares, que são de extrema complexidade, os professores deparam-se, regularmente, com escolhas não canônicas que exigem especial reflexão, pois os passos que tomam determinam a eficácia e o modo como se repercute nas crianças. Por este motivo, na perspectiva de Rudduck (1997:2, citado por Pacheco & Paraskeva, 2010), as crianças, erradamente, não têm tido grande participação nas tomadas de decisão em relação às suas experiências de aprendizagem. Todavia, quando valorizadas e escutadas tornam-se parceiras exímias na construção curricular (Pacheco & Paraskeva, 2010). No cômputo geral, o professor e o aluno são elementos fundamentais como configuradores do currículo. O primeiro coloca em prática o valor teórico do currículo e o segundo possui uma voz que é escutada e tida em consideração, em relação aos problemas e questões complexas relativas às suas experiências de aprendizagem. Esta perspectiva vem mudar a escola e os modos de aprender a aprender.

Quando na educação se definem os objetivos instrucionais de aprendizagem, é necessário que haja uma estruturação que seja resultado de um processo de planejamento que implica escolhas de conteúdo; de métodos; de atividades pedagógicas; de recursos didáticos e humanos disponíveis; de estratégias didáticas e de instrumentos de avaliação de acordo com um período de tempo (Ferraz & Belhot, 2010). Ao nível dos recursos didáticos, é necessário refletir sobre os manuais do 1.º CEB, que incluem conteúdos presentes nas AE do Ministério da Educação e de forma interdisciplinar com outras áreas de aprendizagem, contudo, reconhece-se a falta de preocupação com o público-alvo heterogêneo, que caracteriza as salas de aula nos dias de hoje. Segundo Quadros-Flores, Ramos e Escola (2015), o manual escolar atual é promotor de um paradigma tradicional para um público uniformizado não respondendo às exigências atuais, pelo que o modo como é usado deve ser repensando, sobretudo, porque as tecnologias digitais atuais podem responder positivamente a este problema. Segundo os autores, o manual escolar pode ser dinâmico, promover uma rede de aprendizagem estimulando a comunicação entre autores e utilizadores. Realçam, ainda, a possibilidade de flexibilidade de imagens, gráficos e vídeos interativos que transportam o aluno para cenários reais, que permitem a simulação interativa e a possibilidade de serem transformados pelas crianças. Os autores salientam, ainda, que o alargamento do campo de ação pela criança estimula o aprofundamento da temática, desafia

os modos de aprender e de avaliar ao fortalecer uma aprendizagem informal. Neste contexto, desafia novas metodologias pela necessidade de um modelo que ajude o aluno a organizar a informação recebida, a transformá-la em conhecimento e a aplicá-lo criticamente no seu quotidiano.

O professor detém um papel crucial como intermediário entre o material, o manual, o processo de aprendizagem e os objetivos didáticos e pedagógicos a alcançar (Rodriguez & Paiva, 2017). Note-se que cada criança é um indivíduo específico, cujas idiossincrasias exigem uma *práxis* pedagógica adequada. Cumprir esta exigência será a sublimação da arte de ensinar, e ainda que como utopia, deverá constituir um desiderato de cada professor do 1.º CEB.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) revelam potencialidades que podem responder a um ensino mais personalizado, sendo que alteram os modos de aprender e de pensar, o que aprendemos e onde aprendemos; podem aumentar as competências para aprendizagem e exigir novas competências para ensinar a aprender (Quadros-Flores, Escola, & Peres, 2009). Quando aplicadas de forma adequada e contextualizada tornam-se excelentes recursos na Educação. Neste contexto, alteram o foco do professor no processo de ensino, que deixa de ser o centro, uma vez, que assume um papel de mediador, facilitador e provocador de ambientes ricos, estimulando curiosidades, ao mesmo tempo, que coloca em evidência múltiplas conexões significativas entre conceitos, conteúdos, conhecimentos e experiências de aprendizagem. Apesar das inúmeras vantagens da tecnologia digital, é de facto uma realidade “problemas de âmbito contextual (equipamento, liderança), profissional (formação) e pessoal (disponibilidade de tempo)” (Quadros-Flores et al., 2009, p. 5773). Torna-se fundamental a sua integração em contextos educativos desenvolvendo literacia digitais fundamentais para o cidadão do mundo digital. O aluno deve ser capaz de pesquisar, seleccionar, armazenar e interpretar as informações recolhidas para serem transformadas em conhecimentos e aplicados na vida de modo autónomo, com responsabilidade e capacidades de intervenção social e contínua (Manereo & Fuentes, 2005; Area, 2007; Quadros-Flores, 2016; Oliveira-Martins et al., 2017).

Tendo por base a abordagem pedagógica “Deles para eles” (Quadros-Flores, Flores, & Ramos, 2019) e duas abordagens distintas, nomeadamente, o Modelo Sala de Aula Invertida – *Flipped Classroom*, em inglês – (Bergmann & Sams, 2016) e o *Storytelling*, verifica-se que a independência e a gestão pessoal do seu

desempenho tornou-se uma das principais competências a desenvolver e a ser adquirida, pois permite desenvolverem “confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento para uma autonomia crescente” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 26). Consoante a orientação do professor, os alunos deverão explorar recursos que lhes possibilitem a aquisição de conhecimentos e competências numa dada área ou conteúdo. Os recursos podem ser livros, inúmeros materiais físicos, mas também outros desafios que estimulem os saberes, o saber fazer e o saber ser. Revele-se, neste contexto, a *WebQuest* como uma estratégia fundamental na construção do conhecimento pelo aluno, como é demonstrado no capítulo III (Quadros-Flores et al., 2019).

Quando há a promoção de uma aprendizagem autónoma e as crianças utilizam o seu tempo de forma produtiva assimilam conceitos, adquirem competências transversais e aprofundam conhecimentos. Esta aprendizagem não se deve centrar apenas na exploração de recursos, mas na criação dos mesmos, como a realização de apresentações, cartazes e pesquisas, tendo por base o sentido estético e sempre em consideração a ética do cuidado com o planeta em que vivemos, alcançando um equilíbrio ecológico; ou seja, as crianças tornam-se sujeitos ativos, autónomos, líderes do seu processo criativo e, simultaneamente, elaboram um produto que revela os conceitos trabalhados, assimilados e revistos, e competências fundamentais como a criatividade, espírito de iniciativa, sensibilidade estética e compreensão do Mundo (Vasconcelos, 2011b, 2014; Lima, 2017).

O trabalho de grupo, neste contexto, é aliado do trabalho autónomo, visto permitir uma aprendizagem colaborativa, rica em partilha de informações e ideias, com vista a um objetivo comum. É de salientar que o método colaborativo de trabalho tem a vantagem de poder corresponder a todas as necessidades das crianças, uma vez que responde à necessidade de participação, de ser compreendido e aceite pelos restantes colegas, de se exprimir naturalmente, de ser estimulado e de ter uma posição social (Conquet, s. d.). A dinâmica de trabalho de grupo contribui para o surgimento de relações interpessoais, iniciando o processo de autoconhecimento e de relações saudáveis com os colegas de trabalho. Segundo Johnson, Johnson e Holubec (1999), para além do desenvolvimento das relações interpessoais, o trabalho

colaborativo permite o fortalecimento da personalidade, como um ser uno, desde a sua integridade social, autoestima, à capacidade de resolução de problemas. Neste âmbito, o professor tem como papel mediar o processo criativo, aplicando e sugerindo estratégias e efetuando as medidas e os ajustes apropriados, de modo a promover aprendizagens efetivas e desejáveis. Assim, “o aluno não aprende apenas por si, mas por um processo de construção de conhecimento, de aquisição e desenvolvimento de competências que envolve um trabalho colaborativo” (Lima, 2017, pp. 117-118).

Para mediar a ação conforme os processos de cada criança, de acordo com o Despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho, a avaliação consagra-se como um elemento indispensável a “uma prática educativa integrada, permitindo a recolha de informações e a tomada de decisões adequadas às necessidades e capacidades do aluno” (ponto 7), caracterizada por um papel de “carácter sistemático e contínuo” (ponto 8). Segundo o DL n.º 17/2016, de 4 de abril, a avaliação interna compreende três modalidades de avaliação, sendo estas a diagnóstica, a formativa e a sumativa que são gerenciadas pelos docentes e pelos órgãos de gestão das escolas, que permitem certificar as aquisições das crianças. A avaliação diagnóstica permite a integração das crianças no processo escolar e a fundamentação de estratégias pedagógicas a adotar, orientando o processo de aprendizagem de todos. A avaliação formativa, por sua vez, “gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver e recorre a dispositivos de informação detalhada sobre os desempenhos” (artigo 25.º, ponto 3). Esta última expressa-se em termos qualitativos e antecede a avaliação sumativa, que tem lugar em cada semestre, dando origem à nota final do ano letivo (*idem*). Um professor é responsável neste processo, uma vez que os avalia consoante as suas diversas dimensões (cognitivo, afetivo e motor), face aos objetivos presentes no currículo definidos em cada escola, área ou disciplina de conhecimento (Pacheco, 1993).

Enquanto profissionais da educação, é essencial ter consciência que a prática não pode estar desvinculada dos objetivos e dos valores e que o crescimento profissional, que advém do contexto de PES, surge parcialmente por um esforço e prestação pessoal, mas surge de forma mais rica em reflexões compartilhadas com colegas, professores titulares e orientadores. Este crescimento exige, na prática, a interpretação contínua de processos; a criação de um vínculo afetivo, antes de qualquer outro passo; escutar a criança que, para além de necessário,

incrementa a dinâmica; adequar as aprendizagens aos seus ritmos e, de acordo, com as suas necessidades e curiosidades e saber que uma mesma atividade poderá envolver infinitas formas de inteligência, que a criança tem oportunidade de escolher (Edwards et al., 2016a). Em complemento, a teoria é fundamental para perceber e deter uma postura crítica sobre a gênese dos problemas decorrentes da prática educativa. Desta forma, a docente estagiária deve procurar desempenhar uma função transformadora, levando as crianças a desenvolverem as suas capacidades e competências, com vista à alteração de práticas quotidianas, refletindo e problematizando desafios sociais globais (Quadros-Flores, 2016).

Neste âmbito, deve haver, gradualmente, uma tomada de consciência sobre a identidade enquanto profissional docente do 1.º CEB, que se ajusta à natureza da escola, tendo como resultado evidências satisfatórias que têm por base a autorealização, as relações pessoais com as crianças e aprendizagens das mesmas, que se assumem como recompensas psíquicas e emocionais. Em suma, “a identidade assume assim uma função combinatória inacabada que compreende não só conhecimentos e competências que o mesmo constrói, como também as crenças e o contexto em que está inserido” (Quadros-Flores, 2016, p. 24).

1.2. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

A Educação Pré-Escolar, que corresponde à primeira etapa do processo de educação ao longo da vida, assume-se como objeto de metarreflexão do presente subcapítulo. Consoante os contextos históricos, científicos e políticos, o conceito “infância” tem vindo a sofrer uma evolução ao longo dos tempos. Segundo Vasconcelos (2014), a infância “é um conceito polifacetado, inscrito numa realidade histórico-sócio-cultural determinada. Trata-se, indubitavelmente, de um período decisivo na nossa vida que irá moldar muito quem somos, mas sem falsos determinismos” (p. 12). Estudos ao nível da neurociência revelam a

importância da qualidade das sinapses cerebrais nos primeiros anos de vida e como este aspeto depende do contexto e do ambiente que é proporcionado à criança, assim como da qualidade das relações sociais e afetivas que estabelece com os Outros. Ademais, não podemos esquecer que é a pedagogia “que deve constituir a forma e o modo de educar as crianças para competências fundamentais ao seu desenvolvimento e à sua participação no tecido social” (*idem*, p. 30). O aumento do número de crianças a frequentar contextos da rede pré-escolar, a sua crescente valorização no crescimento pessoal e o, conseqüente, sucesso escolar da criança traduziu-se “na aprovação de orientações curriculares e na adoção de regras comuns para os jardins de infância” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 9). Por conseqüência, a relação entre a educação de infância e o ensino obrigatório tem sido alvo de pesquisas, teorias e políticas que nos alertam para a necessidade de esclarecer que a primeira infância “é uma fase primordial para o desenvolvimento de importantes mecanismos e atitudes em relação à aprendizagem” (OECD, 2001, citado por Moss, 2011: p. 145), contudo, a educação de infância não deve ser considerada como uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas como um lugar onde a curiosidade, a prontidão para aprender e a estimulação de interesses, habilidades, conhecimentos, valores e a interação com os outros acontece (*idem*).

De acordo com a Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, a EPE “destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico” (artigo 3.º, ponto 1) e detém um carácter facultativo, gratuito e universal; este último a partir do ano em que as crianças atingem os 4 anos de idade. A EPE, apoio vital à aprendizagem para a vida, é a “instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas, e actividades de apoio à família” (*idem*, artigo 3.º, ponto 3) e onde ocorrem aprendizagens que requerem recursos materiais e a interação de recursos humanos. A Educação Pré-Escolar, constituindo-se como espaço singular, tem como objetivo promover uma abordagem holística da educação, que revele como principal preocupação um desenvolvimento global de cada criança, tendo em consideração e respeito as características pessoais de cada

uma, favorecendo a aprendizagem, a saúde, a segurança e o bem-estar de todos os sujeitos aprendentes (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro; Moss, 2011).

As mudanças na educação pré-escolar em Portugal, decorrentes na primeira década do séc. XXI., revelaram impactos significativos “ao nível organizacional, ao nível dos profissionais e, ainda, ao nível da oferta à própria criança, alterando profundamente os quadros de vida dos educadores de infância” (Marta & Lopes, 2014, p. 5477). Face a estas mudanças, e tendo em conta a infância como uma etapa onde “se associam as realizações afetivas, intelectuais, sociorrelacionais cujo impacto interfere no processo de humanização da criança” (Dotta et al., 2014, p. 20), é atribuído ao educador de infância um papel que o distingue dos demais docentes. Um educador de infância sensível e inovador detém como fundamento para a sua prática pedagógica a criança e as suas características socioculturais e cognitivas e dá primazia à experimentação, à criação de oportunidades e ao levantamento de hipóteses.

Atualmente, o papel central que a criança possui na educação estabeleceu-se como mote de reflexão para Vasconcelos (2014) que se questionou: “A criança é realmente o centro ou só fará parte de um universo “policêntrico”? Ou será que a criança não fará parte de um universo familiar poli/multicentrado?”. Neste sentido, segundo a autora, “a criança é central – o que é subtilmente diferente de ser o centro – movendo-se num universo policêntrico: a criança é parte de um rico universo de interações que a estimulam e, simultaneamente, a limitam” (p. 50). Nesta linha de pensamento e com vista ao alcance, de forma sustentada, dos objetivos pedagógicos de um universo “policêntrico”, definidos pela Lei Quadro Educação Pré-Escolar, foram elaboradas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que surgem do estudo e de um amplo processo de recolha e consulta de vários profissionais e investigadores na área da Educação. Este documento tem como objetivo apoiar e orientar o educador de infância “nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Maia, 2007, p. 537) e suportar as reflexões sobre as suas práticas pedagógicas e as intencionalidades subjacentes.

A partir das OCEPE (2016), é possível esclarecer que a EPE é o nível educativo onde o currículo destaca o desenvolvimento e a articulação das

aprendizagens e, igualmente, valoriza a coexistência de metodologias ativas e a aplicação da abordagem de trabalho por projeto, de modo a promover experiências significativas e saberes que sejam do interesse das crianças (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016; Lemos, 2017). Sendo assim, o educador de infância deverá sustentar-se em “pedagogias assumidas, interiorizadas, fundamentadas e, conseqüentemente, mais eficazes” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 22), que possibilitem caminhos diversificados e contextualizados. De acordo com Katz e Chard (2009), quanto mais jovens são as crianças, mais diversificados deverão ser os modelos curriculares na abordagem prática.

Neste sentido, as opções metodológicas tomadas ao longo da PES, em EPE, foram e continuariam a ser sustentadas pelos ideais e valores básicos defendidos por pedagogias participativas, nomeadamente, os modelos curriculares de *High-Scope*, de Reggio Emilia e o Movimento da Escola Moderna (MEM). Estes são apresentados de forma sucinta na seguinte Figura 1 e serão descritos, interpretados e refletidos ao longo do presente subcapítulo.

PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS

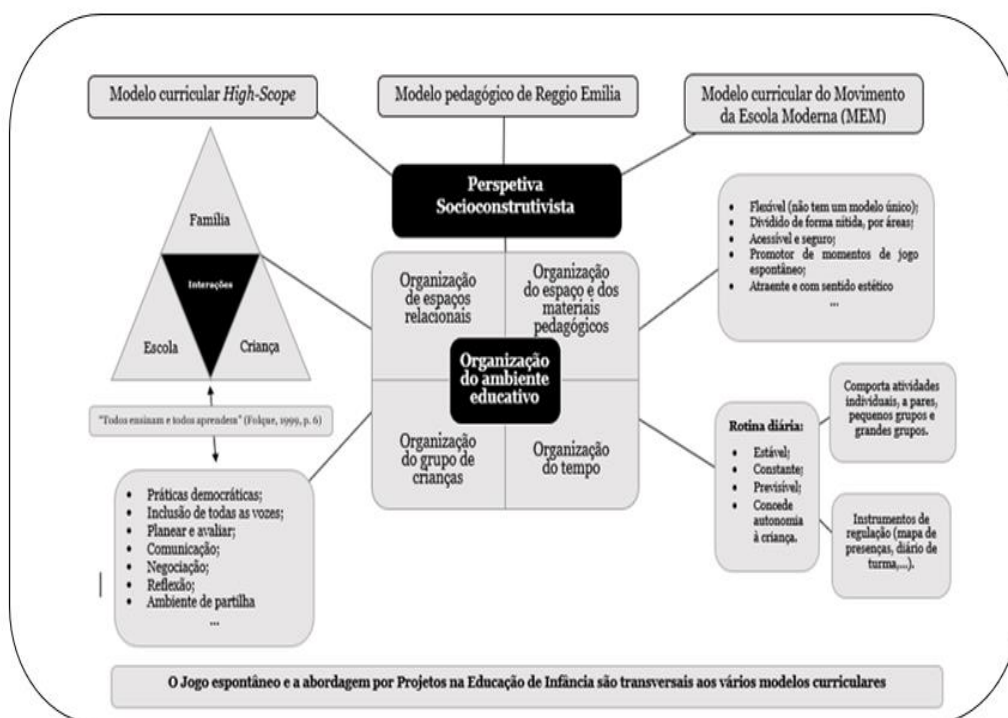


Figura 1 – Esquema que procura sintetizar o que se procurou abordar e refletir sobre os modelos curriculares, nomeadamente, de *High-Scope*, Reggio Emilia e do MEM, como pedagogias participativas

(Adaptado de Edwards, Gandini, Forman, 2016a; 2016b; Folque, 1999; Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho et al., 2013;)

Neste sentido, o modelo de *High-Scope* tem vindo a progredir para um paradigma socioconstrutivista e, tal como MEM, propõe uma perspetiva social em que o conhecimento e o desenvolvimento ocorrem através de práticas sociais, integradas num contexto histórico e cultural (Folque, 1999; Vasconcelos, 2014). A abordagem de Reggio Emilia, igualmente, segue uma teoria de conhecimento socioconstrutivista, uma vez que reconhece a educação de infância como um “sistema de relações e comunicações embutido no sistema social mais amplo” (Rinaldi, 2016a, p. 108). Todos os modelos curriculares, sem exceção, detêm uma visão comum da imagem da criança; do papel do educador de infância e da família, na ação educativa. A primeira detém um papel ativo e responsável, como protagonista, e “é considerada como um todo de dentro de um contínuo de experiência social e emocional” (Folque, 1999, p. 11; Oliveira-Formosinho et al., 2013; Edwards et al., 2016a). O segundo, por sua vez, responsabiliza-se por ter o papel de ouvinte, observador atento, mediador e “provocador de oportunidades” (Edwards, 2016a, p. 165), numa organização participativa e de práticas democráticas (Niza, 2013). Por último, a família, que deve ser apelada a colaborar e a envolver-se nas decisões tomadas ao nível da organização dos espaços e das atividades pedagógicas dos seus educandos, detendo, por este motivo, uma participação ativa que os educadores de infância consideram indispensáveis. Acreditam que é possível aprender junto das famílias (Edwards et al., 2016a).

Nesta perspetiva, torna-se essencial, reforçando uma vez mais, compreender a individualidade de cada criança e as suas múltiplas identidades, sendo necessário reconhecer e atender ao “tempo de maturação, do desenvolvimento das ferramentas do fazer e do entender, da emergência plena, lenta, extravagante, lúcida e em constante mudança das capacidades das crianças” (Malaguzzi, 1976, p. 84; DL n.º 240/2001, de 30 de agosto; Vasconcelos, 2014). A educação só poderá alcançar o desenvolvimento e a aprendizagem se as atividades pedagógicas, dedicadas às crianças, forem devidamente negociadas e dialogadas num ambiente de partilha e comunicação e se se recorrer a

estratégias de pedagogia diferenciada, com vista às diferenças e progressos de todos (Kravtsova, 2007; Henrique, 2011; Lopes da Silva et al., 2016). O ato de planificar a ação educativa, articulando objetivos, estratégias e avaliação, exige a reflexão sobre a “organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para a aprendizagem” (Rinaldi, 2016a, p. 109), recorrendo a estratégias e recursos diversificados, de forma criativa.

A organização do ambiente educativo, que diz respeito à organização dos espaços relacionais; do grupo de crianças; do espaço educativo e dos materiais pedagógicos; e do tempo, que funcionam de forma interdependente e relacionada, deverá espelhar a intencionalidade do educador de infância e traduzir-se no cumprimento dos princípios e objetivos definidos pelas orientações curriculares (cf. Fig. 1). Este deverá concatenar a dimensão cognitiva com a dimensão afetiva e social, refletindo-se num espaço seguro, útil, agradável, acolhedor e, sobretudo, de qualidade. Para além destes aspetos elementares, deverá ter a capacidade de comunicar sobre os projetos, sobre as rotinas diárias e sobre quem são as crianças que usufruem do espaço educativo e que detêm opção de escolha sobre o que querem fazer e aprender (Lopes da Silva et al., 2016; Edwards et al., 2016a). Em concordância, a abordagem de Reggio Emilia considera o ambiente educativo como o “terceiro educador”, salientando a importância do seu caráter flexível e sensível às necessidades dos protagonistas. Como refere Malaguzzi (1984), Reggio Emilia valoriza o espaço por deter o potencial “de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades (...) [por] iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitivo” (citado por Gandini, 2016a: p. 148).

Uma vez que a criança aprende fazendo e experimentando, a sua ação deve ser orientada segundo modelos curriculares que estimulam uma aprendizagem colaborativa e que promovam a construção de uma *práxis* de participação (cf. Fig. 1). Segundo o modelo pedagógico do MEM, que foi influenciada pela teoria do desenvolvimento de Piaget, a visão individualista do desenvolvimento é substituída por uma perspetiva social. A organização de espaços relacionais tem como objetivo fortalecer os relacionamentos e a interação entre os três

intervenientes centrais: a família; a criança e a escola, em específico, os profissionais de educação, que devem colaborativamente, trabalhar para o mesmo propósito: o bem-estar da criança (cf. Fig. 1). Esta necessidade inequívoca, que é emergente igualmente no 1.º CEB, é melhor abordada e refletida no subcapítulo anteriormente apresentado, referente aos paradigmas epistemológicos da pedagogia universal. À semelhança da organização dos espaços relacionais, em que todos os intervenientes “ensinam e todos aprendem” (Folque, 1999, p. 6), a organização do grupo de crianças também parte deste princípio (cf. Fig. 1). Quando as crianças se confrontam com os outros, escutam os seus pontos de vista, os seus problemas, debatem e argumentam sobre o que pensam, vivem um processo intelectual e socialmente rico (Oliveira-Formosinho et al., 2013; Edwards et al., 2016a). Por este motivo, o trabalho entre pares e em pequenos grupos favorece uma aprendizagem colaborativa e partilhada, baseada na resolução de problemas que, por sua vez, “alarga, aprofunda, apoia e estimula a comunicação e a interação a diferentes níveis, entre crianças e entre crianças e adultos, de modo a apoiar a aprendizagem da criança” (Vonta, 2007, p. 23).

Na perspetiva de Lopes da Silva et al. (2016), tendo por base uma organização vinculada nos princípios democráticos, como o modelo curricular MEM, *HighScope* e Reggio Emilia defendem, os sujeitos aprendentes deverão participar nas ações de planeamento e avaliação. Num sistema interativo, as crianças e os educadores de infância devem refletir sobre o que estão a fazer, sobre o que aprenderam e querem aprender e sobre o que deveria mudar, tendo como indutor os seus conhecimentos, a sua compreensão do mundo e as suas experiências (Vonta, 2007). Na educação de infância, o responsável pelo grupo de criança deve promover o bem-estar de todas as crianças, ao mesmo tempo que este desenvolve a sua autoestima, a consciência de si mesmo e do outro, num sentimento de inclusão a um grupo social. Este facto demanda um cuidar ético, que se resume na “criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24).

Sendo o espaço da sala o local onde as crianças e os adultos se unem, torna-se essencial refletir sobre as suas funcionalidades e finalidades. Segundo Vasconcelos (2014), o espaço deve ser, recorrentemente, modificado e estruturado de acordo com os trabalhos por projeto, em vigor, e com os interesses do grupo, procurando torná-lo esteticamente atraente, acessível e promotor de brincadeiras e momentos de jogos, que definirão a sua organização e reorganização (cf. Fig. 1). Quando esta se fundamenta nos modelos curriculares de *High-Scope*, MEM e Reggio Emilia, é organizada por áreas diferenciadas de atividade com os seus respetivos materiais, de preferência agrupados e etiquetados, como: a área da casa, a área da expressão plástica, a área das construções, a área da biblioteca, entre outras. Quando se está perante esta organização é possibilitado à criança o uso independente e autónomo do espaço e dos materiais, percebendo, facilmente, a função, a organização e o modo de utilização de cada área (Oliveira-Formosinho, 2013; Lopes da Silva et al., 2016). Relativamente à qualidade dos materiais na sala do grupo de crianças, que são rotineiramente utilizados por todos, deverá ter-se como critério de seleção aspetos como a diversidade, durabilidade, sentido estético e segurança. Como é alertado nas OCEPE, “a utilização de material reutilizável (...), bem como material natural (...) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). Assim, para que o espaço educativo, que se apresenta como um sistema complexo, funcione de forma harmoniosa torna-se “imprescindível que se estabeleçam regras claras, quanto à gestão, aos comportamentos adequados/desadequados e responsabilidades, na realização das tarefas e atividades de aprendizagem” (Clérigo et al., 2017, p. 106). Para que as regras sociais sejam eficazes é imprescindível que sejam negociadas e definidas em grupo, aceite por todos, para que haja consciência comum sobre as suas necessidades e funções (*idem*).

Em suma, o espaço por áreas e os seus respetivos materiais facilitam às crianças observarem e experienciarem “o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula), e permite-se ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e as não

verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 85). Nesta perspectiva, cabe ao educador de infância refletir sobre o espaço e a organização dos materiais, detendo um papel decisivo na forma como as necessidades evolutivas da criança são correspondidas. É de ressaltar que o espaço educativo não se cinge simplesmente ao espaço interior, como a sala do grupo de crianças. De acordo com as orientações curriculares oficiais, o espaço exterior deve ser alvo da “mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27), dado que detém potencialidades de utilização, como a sua dimensão, a observação e o contacto com elementos da natureza, que dificilmente poderão ser transportados para o interior (Bento & Portugal, 2016).

Para além do espaço e dos materiais, a organização do tempo pretende dar controlo à criança sobre a forma como o gere, visto que interioriza a rotina diária e começa, gradualmente e de forma independente, a organizar e a decidir sobre as suas ações. Tendo por base os modelos curriculares referidos, a rotina diária consagra-se como sendo constante e previsível para criança, levando-a a saber o que antecedeu, o que está a acontecer e o que vai acontecer ainda, vivendo num estado de segurança, sem ansiedades e medos (Oliveira-Formosinho, 2013), conforme se pode ver na Figura 1. Desta forma, “uma rotina é indispensável para criar um ambiente seguro onde o envolvimento cognitivo possa ocorrer” (Folque, 1999, p. 8). No entanto, não deixa de ser indispensável o papel do educador de infância na organização do tempo, pois continua a ser necessário que realize a gestão dos “tempos de experimentação diversificada com os objetos, as situações e os acontecimentos. É necessário que esse tempo permita os tipos de interação diferenciada (criança-criança; criança-adulto; pequeno grupo, grande grupo ou mesmo sozinha)” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87), para que todas detenham as mesmas oportunidades. Assim, detém um papel decisivo neste sentido, posto que o equilíbrio entre as regras e a rotina só se alcança com um educador de infância capaz de observar, analisar e mediar as experiências pedagógicas proporcionadas.

No contexto de educação pré-escolar, um currículo equilibrado encara o jogo espontâneo e a abordagem por projetos como elementos transversais aos vários

modelos curriculares existentes (Katz & Chard, 2009; Vasconcelos, 2014). Contrariamente a uma visão redutora, a brincadeira e o jogo espontâneo suscitam “processos cognitivos, estéticos, éticosociais e existenciais da criança em desenvolvimento evolutivo. A criança só poderá conhecer – socializar – reinventar – avaliar, se puder: observar, tocar, modificar, transformar com (...) uma imaginação capaz de viajar no mundo da fantasia” (Marta, 2017, p. 44). De acordo com esta perspectiva, podemos afirmar que conceitos como jogo e educação não são incompatíveis, devido ao jogo ser um dos principais “meios e métodos da educação” (Kravtsova, 2007). Segundo o ponto de vista de Vygotsky, o jogo simbólico é fundamental e responsável por despoletar competências essenciais que determinarão o seu sucesso em ambientes escolares. Atualmente, vários estudos, sobre o papel do jogo em relação à autorregulação de que a criança é alvo, confirmam que o jogo de faz-de-conta ajuda os momentos de conflito, mas apenas quando “as crianças são capazes de criar, em conjunto, uma situação imaginária, assumindo papéis de várias personagens imaginárias, e de as representar usando adereços, linguagens e gestos simbólicos da sua imaginação” (Boarova & Leong, 2007, p. 11). De acordo com a teoria de Vygotsky, torna-se primordial que o educador de infância brinque com as crianças e que desempenhe um papel como modelo na aprendizagem do brincar, para que o jogo se desenvolva, progrida e seja realmente realizado (*idem*). Posteriormente, é importante deixar que as crianças brinquem umas com as outras e sozinhas, tornando-se resilientes, independentes, capazes de resolver os seus problemas e gerir os seus sentimentos (Vasconcelos, 2014).

Por sua vez, o trabalho por projetos detém um papel distinto do jogo espontâneo, uma vez que a sua atividade é intencional e deliberada, em que o educador de infância orienta e medeia o trabalho realizado ativamente pela criança. Segundo Katz e Chard (2009), “os projetos são processos de “descoberta”, sobre os temas à medida que a investigação prossegue e toma vários rumos, consoante os interesses e as ideias do grupo de crianças envolvidas em cada projeto” (p. 223). Apesar de não haver uma única forma de desenvolver um trabalho por projetos, sabemos que este quando é realizado com sucesso desperta predisposições intelectuais, sociais e emocionais “que podem

contribuir para a capacidade de viver uma vida satisfatória” (*idem*, p. 223). Portanto, pode-se afirmar que a abordagem por projetos tem a vantagem, quando melhor desenvolvido e conduzido, de conseguir alcançar todos os aspetos envolvidos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Neste sentido, a avaliação torna-se crucial para conferir a qualidade do caminho que se está a percorrer; reorientar os rumos e identificar as fragilidades com vista à melhoria de uma prática educativa. De acordo com as OCEPE, a avaliação “não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15). Desta forma, entendemos que a avaliação não deve ser encarada como um processo negativo. Em contrapartida, assume-se como algo indispensável e natural de qualquer atividade educativa, uma vez que se assume como uma avaliação formativa, pois avalia para a aprendizagem (Roldão, 2004; Lopes da Silva et al., 2016). Assim, a avaliação formativa é uma avaliação contextualizada, situada, que deve acontecer a partir de uma observação sistemática, visto que incide a sua atenção, não somente no produto final, mas no processo. Para além da avaliação que o educador de infância realiza, as crianças também devem ser incentivadas a avaliar e criticar o seu trabalho, tomando, gradualmente, consciência sobre o seu progresso. O portefólio, onde se reúne todos os trabalhos realizados pelas crianças, deverá ser alvo de análise e observação, quer pelas crianças e o educador, quer pelos seus familiares (Katz & Chard, 2009). Neste sentido, a avaliação deve ser “um processo que acompanha processos” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 152).

Em modo de conclusão, é inquestionável que a profissionalidade dos educadores de infância constrói-se continuamente, uma vez que os desafios e as reflexões que daí surgem não se esgotam. Num mundo em devir constante e transformação, todos os dias surgem novos problemas que exigem a criação de práticas inovadoras. Face a este desafio, de obliteração de paradigmas, os educadores de infância deverão ser “recetivos à mudança, resilientes e adotar hábitos permanentes de questionamento, [de] avaliação e reavaliação das suas práticas pedagógicas” (Marta & Lopes, 2014, p. 5349; Caetano, 2019).

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Só através de uma prática pedagógica de carácter científico se tornará possível ultrapassar o empirismo e fazer infletir definitivamente a atitude tradicional que reduz a Pedagogia a uma arte. O [docente], para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas) (Estrela, 1994, p. 26).

O presente capítulo tem como objetivo caracterizar o contexto e a instituição na qual ocorreu a Prática Educativa Supervisionada, ao nível da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Portanto, inicia-se pela caracterização macro do contexto, ou seja, pelo Agrupamento onde a escola está inserida, para progredirmos para uma caracterização micro, em particular dos grupos de crianças. Visto as escolas serem contextos únicos, urge a necessidade de especificar as suas particularidades que contribuem para o modo como compreendemos o meio escolar como um todo.

Esta análise, devidamente fundamentada, contou com o acesso a inúmeros documentos reguladores, como o Regulamento Interno (RI), o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), o Plano Anual de Atividades (PAA), o Plano Curricular de Turma (PCT) e o Plano de Inovação (PI), assim como momentos de diálogo, com as orientadoras cooperantes, supervisoras institucionais e com o par pedagógico, que se revelaram cruciais para a realização de uma reflexão crítica, que une diversos pontos de vista, valores, saberes e crenças, tendo em vista a construção do saber profissional.

Este capítulo diz respeito também à metodologia de investigação-ação, que se assumiu como estratégia fundamental à formação em contexto de prática pedagógica. Esta permitiu realizar um olhar crítico sobre o cenário de aprendizagem, incluindo o currículo, os métodos educativos e o clima da escola, potenciando a mudança social, com enfoque no campo educativo.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA INSTITUIÇÃO

A instituição onde teve lugar a PES, e que é foco de análise no presente tópico do relatório de estágio, assume-se como um organismo público de educação e formação, que se localiza, geograficamente, na zona limítrofe do Porto. O Agrupamento de Escolas resultou da agregação de dois Agrupamentos e foi criado em 2012, distribuindo-se por quatro freguesias (PI, 2018/2019) assumindo-se, deste modo, como um mega Agrupamento. De acordo com o DL n.º 75/2008 de 22 de abril, o agrupamento de escolas estabelece-se como “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (artigo 6.º, ponto 1). Particularizando, este era marcado por uma realidade heterógena, que tem como objetivo respeitar a diferença e reger-se por princípios de uma educação inclusiva. Cada escola pretendia oferecer condições adequadas às crianças e aos jovens, consoante a sua sensibilidade, a sua idade e as suas destrezas, através de estratégias diversificadas e personalizadas a cada criança. É a missão de cada elemento integrante da escola respeitar e ir ao encontro dos princípios adequados ao tempo e ao meio, onde estão inseridos, procurando acompanhar uma sociedade em constante mudança e transformação (PI, 2018/2019).

O Agrupamento caracterizava-se por prestar serviços de qualidade à sua comunidade, quer ao nível do funcionamento organizacional e gestão, quer ao nível da educação e formação que servia, habilitando os seus alunos para um processo contínuo de formação ou para a sua inclusão no mundo do trabalho, regulado por elevados padrões de exigência. De acordo com o PEA (2018/2021), a Visão Organizativa da instituição passa pelo “sucesso educativo e prevenção do abandono escolar; qualidade de uma ação educativa aberta à inovação e cidadania ativa, participada e responsável” (p. 6). Seria imperial que “uma Visão partilhada e estratégias consensuais [tornassem] patentes os benefícios das opções tomadas por uma comunidade escolar, que partilha uma mesma ideia de Escola” (*idem*, p. 6). No que concerne à Missão, o agrupamento tinha como objetivo primordial um serviço educativo de qualidade, permitindo um desenvolvimento holístico de todas as crianças, tornando-as cidadãos

conscientes e ativos na sociedade que as rodeia. Para o cumprimento da Visão e Missão do agrupamento, ao mesmo tempo que dava respostas às necessidades de todos os alunos, os vários estabelecimentos de ensino eram frequentados por 252 docentes, entre os quais 86.5% pertenciam aos quadros. Referentemente à experiência profissional, esta era bastante significativa, visto 91.9% dos docentes lecionarem há 10 anos ou mais.

O PEA (2018/2021) assumia-se como um documento orientador de ação e funcionamento e explanava os princípios, valores e objetivos segundo os quais o Agrupamento se regulava para cumprir a sua função educativa. Acreditava que era um projeto flexível, dinâmico e motivador de mudança que resultara da tensão entre o estabelecido, o habitual e o intencional e que deveria criar estratégias de autorregulação no sentido de haver uma constante e sistemática avaliação do próprio agrupamento. O PAA (2019/2020), por sua vez, interrelacionava-se com o Projeto Educativo, partilhando da mesma visão e expondo uma perspetiva de curto prazo, em concordância com os objetivos definidos, as atividades programadas e os recursos humanos, materiais e financeiros que dispunham. Por outro lado, o PI (2018/2019) definia as prioridades, as opções curriculares e as dinâmicas pedagógicas de acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), para que o agrupamento conseguisse garantir as aprendizagens essenciais e de forma eficiente. No entanto, era indispensável que a equipa de docentes colaborasse, refletisse sobre as suas práticas pedagógicas, de forma a melhorar e adequar as suas práticas às circunstâncias sobre as quais estavam expostos.

Referentemente à unidade organizacional em análise, o edifício teve uma intervenção no ano de 2010. Funcionava pela primeira vez e no mesmo edifício o Jardim de Infância e o 1.º CEB. A EPE funcionava num outro edifício pertencente ao recinto escolar, mas devido à degradação do edifício, o jardim de infância foi transferido para o mesmo edifício do 1.º CEB. Em termos de infraestruturas, o edifício detinha dois pisos. No piso inferior, tinha lugar as salas de Educação Pré-Escolar, existindo duas salas e uma outra sala de receção às crianças. Para além das salas da EPE, também funcionava a cantina, com uma cozinha de apoio, assim como duas salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que correspondiam ao 1.º e ao 4.º de escolaridade. Detinha ainda uma sala de arrecadação, uma casa de banho do sexo feminino, que era frequentada por ambos os níveis educativos, e uma para pessoas com deficiência. No piso

superior, existiam cinco salas, sendo que uma delas correspondia ao 2.º ano de escolaridade, local da PES, e uma outra correspondia ao 3.º ano de escolaridade. Uma das salas era dos professores e as restantes estavam livres, onde guardavam os recursos pedagógicos, sendo que uma delas era intitulada de “Sala de Ciências”. Ainda neste mesmo piso, existia uma casa de banho do sexo masculino e uma casa de banho para os professores. É importante referir que a escola contava com um elevador, contudo, avariado. Assim sendo, na presente escola, existiam quatro turmas do 1.º CEB.

Para além do espaço interior, o espaço exterior contava com um espaço amplo, que era explorado quer pelas crianças de EPE, quer pelas crianças do 1.º CEB. Existiam vários espaços verdes, onde poderiam estar mais próximas da natureza e, embora não se encontrasse no interior do recinto escolar, as crianças conseguiam ver um riacho que, muitas vezes, era motivo de conversa, durante os intervalos. Não sendo menos importante, existia também um campo de futebol e basquetebol, onde as crianças podiam correr e brincar livremente. A escola também detinha um parque infantil, que se encontrava assinalado por más condições e que foi restaurado, posteriormente.

1.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Findada a caracterização macro do contexto educativo em questão, torna-se crucial focalizar e descrever, pormenorizadamente, o grupo de crianças da turma do 2.º ano de escolaridade, na qual ocorreu a PES. Tendo como ponto de partida a observação sistemática durante o período da PES, os instrumentos de recolha e tratamento de dados, o registo de informações e diálogos com a professora cooperante, o Diário de Bordo e o importante acesso a documentos legais suprarreferidos houve a possibilidade de ter acesso a conhecimentos e especificidades de cada criança.

A turma era constituída por 25 crianças, todos de nacionalidade portuguesa, havendo 12 crianças do sexo masculino e 13 crianças do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade. Todas as crianças, sem

exceção, frequentaram o ensino pré-escolar e demonstravam acompanhar a aprendizagem. Todavia, havia quem evidenciasse fragilidades mais visíveis, sobretudo ao nível da aquisição do mecanismo da leitura e da escrita, sendo, por este motivo, prestado um apoio educativo. Existia um caso, em particular, de uma menina, que usufruía de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, tendo por semana 45 minutos de apoio, que não era individualizado, visto ser dado, igualmente, apoio a um menino do 1.º ano de escolaridade. Este cenário levou a desempenhar um olhar atento no momento de elaborar as planificações, no sentido de realizar um ensino diferenciado e adequado. No entanto, apesar de se ter tido em conta, este facto, no ato de planificar, a criança revelou ao longo das várias intervenções práticas do par pedagógico acompanhar as ações desenvolvidas, participando ativamente junto dos seus colegas no seu processo de aprendizagem. A sua prestação demonstrou, igualmente, que quando se proporciona espaço e tempo para a criança agir e agir consoante o seu ritmo é possível vermos crianças a evoluir, progressivamente, no desenvolvimento das suas competências e habilidades.

Num primeiro período de PES, a possibilidade de realizar uma observação sistemática e participante, sobre o contexto educativo, e o acesso a documentos orientadores e reguladores permitiram ver o meio escolar como um todo. Nas crianças era facilmente visível a sede que tinham pela aprendizagem, pela procura de respostas a desafios, através dos seus olhares atentos, críticos, reflexivos, mas também sensíveis às realidades e aos problemas do mundo.

Estas possuíam um instinto de curiosidade realmente admirável, que se manifestava quando havia uma diversidade de ambientes de aprendizagem, quando se explorava as suas capacidades de imaginação e quando havia uma rutura de padrões, combatendo a habituação a normas que são pré-estabelecidas e comuns à sociedade. Como veio a ser confirmado pela Professora Cooperante (PC), numa narrativa colaborativa: “são alunos que revelam um grande gosto pela escola e pelo ato de aprender. São muito ativos, curiosos e participativos. Quando confrontados com uma atividade motivadora, o efeito é precisamente a demonstração do entusiasmo que essa novidade lhes desperta”.

Durante os primeiros períodos de observação e de colaboração foi também possível perceber, através das interações crianças-professor, a falta de autonomia que as crianças revelavam, visto não terem confiança em si mesmos para tomarem decisões; não deterem espírito de iniciativa em momentos de

realização de atividades pedagógicas, esperando sempre pela orientação do docente, para prosseguirem e evoluírem nos desafios que lhes eram propostos. Este aspeto aliado com a individualidade que as crianças evidenciavam na realização das atividades pedagógicas; a ausência de hábitos de trabalho cooperativo e as dificuldades na comunicação e gestão de conflitos que, por vezes, conduziam à perda do processo e dos objetivos a alcançar, foram fundamentais para se definir objetivos de ação, de modo a alterar hábitos e a aprimorar competências.

Em geral, os momentos que exigiam capacidades de reflexão, raciocínio, descoberta e exploração eram foco de maior atenção, por parte das crianças, nomeadamente, a realização de desafios que exigiam a superação das suas capacidades e competências. Estes momentos, de cariz prático, mostravam as potencialidades de uma planificação sustentada no paradigma socioconstrutivista e num ambiente lúdico, tendo sido alvo de atenção ao longo da PES. Era notável um grande interesse das crianças por animais e por todos os elementos que estivessem relacionados com a Natureza, sendo esta a temática que serviu como ponto de partida para o planeamento das práticas pedagógicas.

Relativamente ao ambiente que as crianças estabeleciam umas com as outras, era evidente que mantinham relações de empatia, que foram bem alicerçadas pelo 1.º ano de escolaridade que vivenciaram juntos. Contudo, não deixava de ocorrer momentos de conflito entre as crianças, quer em contexto de sala de aula, quer de recreio, sendo um tema no qual se prestou atenção para melhor intervir. Através das inúmeras observações foi também possível observar a falta de comunicação entre as crianças e a falta de autonomia para resolverem os seus próprios problemas. Este motivo, exigia por parte da Professora Titular (PT), um papel como mediadora de conflitos, sendo fundamental equilibrar a sua intervenção com momentos de escuta e, por sua vez, com momentos de reflexão e de diálogo. Quando as crianças eram confrontadas pela docente para a resolução de problemas de relacionamento interpessoal estas acabavam por lembrar que tinham de saber resolver os seus problemas, sem agressividade.

Evidentemente, a PT desempenhava, também, um papel como mediadora no processo de aprendizagem, assegurando às crianças um ambiente de segurança, de afetividade, de respeito, em que todas eram valorizadas, escutadas,

encorajadas a evoluírem e a serem cidadãos ativos em todas as suas estâncias. De facto, a professora era exímia, na sua prática pedagógica, em ser respeitadora dos ritmos de aprendizagem de todas as crianças, chegando a todas, sem exceção, estimulando-as a serem melhor, querendo sempre que todos aprendam conforme as suas necessidades e interesses, preparando-os igualmente para um mundo em constante evolução. É de salientar o facto de as crianças serem bastante ativas, participativas, empenhadas, curiosas e, facilmente, corresponderem às experiências de aprendizagem proporcionadas. Como é inerente à maior parte das crianças, em tenra idade, a conversa e o barulho derivado desta era uma realidade constante na turma do 2.º ano de escolaridade, porém, não se registavam problemas de comportamento, que transcendiam o que era aceitável, nem a existência de elementos que colocavam em causa o bom funcionamento das experiências de aprendizagem.

As crianças viviam todas nas redondezas da escola básica, havendo algumas que se deslocavam a pé, com o acompanhamento dos familiares. Era do conhecimento, através de conversações com a professora, em relação ao agregado familiar das crianças, que a maioria das crianças vivia com ambos os pais, à exceção de uma menina que vivia apenas com os avós e irmãos e de quatro crianças que viviam somente com a mãe. De forma geral, as crianças tinham irmãos mais novos e mais velhos, havendo apenas oito crianças que eram filhos únicos. No grupo de crianças, 14 usufruíam de apoio de ação social, havia três crianças com o Escalão A, o que revelava, neste modo, um nível socioeconómico das famílias, em geral, baixo. No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, 20 não estudaram para além do 3.º CEB, havendo dois Encarregados de Educação (EE) que acabaram a escolarização no 10.º ano e dois acabaram no 11.º ano, havendo 14 pais que terminaram o 12.º ano. No ensino superior, seis frequentaram a licenciatura.

Tomou-se conhecimento que existiam alguns casos em que os ambientes familiares não eram equilibrados, o que levava a situações de carência e de uma dimensão afetiva e emocional afetada, pelo que se revelou como fator de consideração no decorrer das inúmeras intervenções. Estes fatores implicavam, crucialmente, o desempenho escolar que as crianças exerciam, assim como a sua predisposição para a aprendizagem. Aliado à instabilidade familiar estava o pouco acompanhamento que alguns alunos detinham, por exemplo, na realização dos trabalhos de casa. Contudo, de forma geral, à exceção de casos

isolados, os encarregados de educação estavam envolvidos no contexto escolar dos seus filhos, colaborando com inúmeras propostas de trabalho, revelando preocupação e empenho no percurso escolar de êxito dos seus educandos. Embora não houvesse uma frequente interação entre escola-família, era notável a disponibilidade e a comunicação exercida por parte da professora titular.

Consoante o PCT (2018/2019), os mecanismos de monitorização da evolução das aprendizagens das crianças, ao nível das várias áreas do conhecimento diziam respeito à avaliação formativa; avaliação diagnóstica; avaliação sumativa; grelhas de registo do trabalho individual, de pares e grupo; registo da observação direta em contexto de sala de aula; grelhas de avaliação formal de oralidade; grelhas de autoavaliação e trabalho por projetos. Por consequência, o impacto das estratégias e medidas adotadas fomentavam a melhoria na qualidade das aprendizagens essenciais, assim como o sucesso pleno e integral de todos os alunos.

No 1.º CEB, em relação à organização e gestão do tempo, e no que diz respeito à turma em questão, as horas dedicadas aos tempos letivos encontravam-se distribuídas pelas áreas curriculares da Matemática, Estudo do Meio e Português e Apoio Educativo e Oferta Complementar. Ao nível das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), dispunham de Expressão e Física Motora, Expressão e Educação Musical e Atividade Lúdica e Expressiva (ALE). Estas tinham em vista valorizar a participação das crianças em ações de natureza cultural, artística, desportiva, cívica e de inclusão e participação na comunidade que as rodeava, envolvendo e requerendo as diferentes dimensões da criança (RI, 2018/2019).

No que concerne à organização do espaço e dos materiais, a sala de aula caracterizava-se por fugir ao tradicionalmente conhecido, pois as mesas estavam organizadas em forma de U, contudo fechado, devido à dimensão da sala relativamente ao número de crianças. Este modelo facilitava a circulação na sala e promovia a comunicação e interação entre crianças e crianças-professora. A escolha da disposição das mesas também foi influenciada pela necessidade de haver um espaço para as crianças poderem realizar atividades práticas. A sala de aula contava com o acesso a uma outra, que continha recursos pedagógicos de apoio e que também era utilizada quando era necessário um apoio individualizado a alguma criança. Assim, a turma cooperante detinha um espaço bem definido, coerente e iluminado com luz natural, em que os materiais

tinham lugares específicos, o que lhes permitia dominar e circular com autonomia no espaço, sem haver interferência por parte do adulto (Cardona, 1992).

1.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Considerando a caracterização macro do contexto educativo em questão, torna-se essencial realizar a caracterização micro do contexto onde ocorreu a Prática Educativa Supervisionada, de Educação Pré-Escolar, encarando o tempo, o espaço, os materiais e as interações como dimensões pedagógicas. A PES teve lugar na Sala Doce que, pela primeira vez, tinha sido transferida para o edifício onde se encontrava as salas de Ensino do 1.º CEB. Através de uma observação naturalista e participante no presente contexto, aliado ao importante acesso a documento legais anteriormente indicados, assim como os diálogos em diade e com a Educadora Cooperante (EC); o Diário de Bordo; os instrumentos de recolha de dados, como a grelha de observação e entrevistas semiestruturadas, foi possível compreender as particularidades, quer do meio escolar que rodeava as crianças, quer as personalidades de cada uma delas. Estes factos possibilitaram a iniciação de uma prática pedagógica mais consciente, tendo como ponto de partida os conhecimentos que serão revelados ao longo do presente capítulo.

O estabelecimento de Educação Pré-Escolar consagra-se como a “instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas, e actividades de apoio à família” (Lei n.º 5/97, artigo 3.º, ponto 3). É um lugar que “é visto como um espaço de vida” onde “aprendem a ser, aprendem a fazer, aprendem a aprender; aprendem a viver juntos” (Moss, 2011, p. 148; Delors et al., 1996), ou seja, onde o desenvolvimento pessoal, social e emocional da criança se assume como o cerne da ação pedagógica, numa perspetiva de educação para a cidadania. Para isso, antes de atuar, é fundamental conhecer o contexto educativo, assim como as crianças, como seres íntegros que são. De acordo com Henrique (2011) há que

ter em conta as “características intrínsecas e extrínsecas psicossomáticas, sociais e culturais” (p. 171) das crianças, tendo em vista o sucesso educativo e encarando a “heterogeneidade como um recurso fundamental à aprendizagem” (p. 170).

Neste sentido, o grupo de educação pré-escolar era composto por 20 crianças, todas de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma criança de nacionalidade brasileira. Deste modo, havia oito crianças do sexo feminino e 12 crianças do sexo masculino, que tinham idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, apresentando-se desta forma como um grupo misto. Sabia-se que todas as crianças residiam na área circundante à escola e que viviam com ambos os pais, à exceção de cinco crianças que apenas tinham contacto com um dos progenitores. É de salientar que uma das crianças que entrou no segundo semestre nunca tinha frequentado qualquer estabelecimento de ensino. Nos primeiros tempos, em contexto, a criança revelava estar a adaptar-se aos colegas, socializando, facilmente, com todos e estar a familiarizar-se, embora tenha sido muito pouco tempo com a rotina e com as regras de convivência democrática definidas na sala do grupo de crianças.

No presente grupo, existia uma menina com síndrome de autismo, que estava integrada na Equipa Multidisciplinar (medida de suporte à aprendizagem e à inclusão). Esta era acompanhada por uma professora de Educação Especial, que realizava um apoio individualizado, contudo, integrado na sala do grupo de crianças, duas vezes por semana, durante 45 minutos. É de evidenciar que a criança participava nas ações desenvolvidas, apenas necessitava de um apoio por parte do adulto. Ao nível da interação social, relacionava-se de forma bastante afetuosa com este e com os colegas, dado que aceitava e procurava o contacto físico e permitia a presença e colaboração dos amigos. No entanto, pretendia-se fortalecer os laços afetivos, sociais e comunicativos entre todas as crianças, pois a inclusão desta e a interação com outros só acontecia quando o adulto estimulava o contacto. A dificuldade de as crianças relacionarem-se, autonomamente, com esta criança advinha da sua dificuldade ao nível da comunicação e linguagem. Porém, demonstrava compreender todas as mensagens orais e expressava-se através de palavras soltas, produzindo, raramente, frases simples. A criança apresentava um interesse particular por atividades pedagógicas do domínio de Educação Artística, o que revelou ser essencial para a elaboração das planificações. Cantar e acompanhar com

percussão corporal era, muitas vezes, a forma de captar a atenção da criança, permitindo, consequentemente, o alargamento do seu vocabulário. Para além desta criança, existiam três que estavam a ser apoiadas pela Equipa Local de Intervenção (ELI), ao usufruírem de terapia da fala e terapia ocupacional uma vez por semana.

Face ao grupo de crianças heterogéneo, procurou-se ter em consideração a evolução de cada criança, adotando os métodos e as estratégias de aprendizagem adequadas, considerando a diversidade como algo enriquecedor. De forma geral, as crianças demonstravam uma grande vontade de viver experiências que lhes proporcionassem sensações, aprendizagens e conhecimentos novos. Segundo o que foi possível observar, quando as crianças estavam envolvidas numa experiência de aprendizagem revelavam ser bastante perspicazes, atentas e muito empenhadas na sua realização, sobretudo ao nível da Educação Artística. Constatou-se que as principais fragilidades que revelavam eram ao nível do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, uma vez que a forma como as crianças se exprimiam e falavam, muitas vezes, não era perceptível pelos restantes intervenientes. Por este motivo, é fundamental que o educador de infância seja um modelo para as crianças, ao nível da linguagem, que as questione e valorize os momentos de diálogo e de comunicação (Lopes da Silva et al., 2016). Uma das iniciativas criadas, de modo a colmatar esta fragilidade, mas também para dar voz às crianças de expressarem o que gostam, o que não gostam, o que já fizeram e o que querem fazer, foi a criação de um “diário de grupo”, onde todos os intervenientes tinham a oportunidade de revelar os seus interesses, necessidades, mas também os seus desejos e vontades. Estas demonstravam dificuldades em perceber a necessidade do trabalho de grupo e da partilha dos recursos materiais disponíveis, na sala do grupo e no espaço exterior. No que diz respeito às regras do contexto educativo, existiam algumas crianças que não tinham claro que estas eram para ser respeitadas, para que todos os intervenientes usufruíssem de um ambiente harmonioso, prazeroso, de partilha e de respeito mútuo. No entanto, também se pode afirmar que talvez isto acontecesse pelo facto de as regras da sala do grupo de crianças não serem lembradas, pela educadora de infância, e em momentos que se considerasse oportuno, como na ida para as áreas, ao exterior, à casa de banho; no início de um jogo ou na leitura de um livro; na criação de uma fila para irem almoçar; etc.

Através de uma entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante, responsável pelo grupo de crianças, questionou-se: “As regras de comportamento, algumas vezes referidas oralmente durante o período de estágio na EPE, foram definidas com o contributo das crianças?”, sendo que obtivemos como resposta o facto de as crianças terem tido a oportunidade “de refletir e opinar sobre as regras de comportamento, dentro da sala e de todos os espaços da escola”. A EC também acabou por salientar a importância de as regras serem dialogadas e definidas com e pelas crianças, sendo que desta forma “são incentivadas/encorajadas a desenvolver capacidades de autonomia, cooperação, iniciativa, de autoconfiança e autoestima, proporcionando a partilha, o estabelecimento de relações autênticas e a resolução dos seus problemas face aos conflitos interpessoais”.

Como sabemos, “o ambiente da criança não pode ser visto apenas como um contexto de aprendizagem ou como um cenário passivo para atividades; trata-se de uma parte integral da aprendizagem que ajuda a definir a sua identidade” (ZINI, 2005, citado por Gandini, 2016b: p. 317). Consequentemente, o espaço educativo foi alvo de reflexão e de uma observação atenta, que levou à deteção de alguns constrangimentos para as crianças. Deste modo, a sala de atividades estava organizada por áreas diferenciadas, tal como os modelos curriculares *High-Scope*, MEM e Reggio Emilia viabilizam, que inicialmente não se encontravam identificadas: área da casa; área da biblioteca; área das construções; área dos jogos e a área da informática, que apenas era utilizada para a visualização de filmes e para a prática de jogos. Desta forma, seria importante alargar o funcionamento desta área, uma vez que o “uso das tecnologias [permite] abordar e explorar os diferentes saberes inerentes a cada área de conteúdo: formação pessoal e social, comunicação e expressão e conhecimento do mundo” (Marta, 2017, p. 1), e tal como é ressaltado nas OCEPE “o acesso ao computador no Jardim de Infância, [...] é um meio privilegiado na recolha de informação, na comunicação, na organização, no tratamento de dados” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 93), o que possibilita despertar a dimensão cognitiva, mas também emocional da criança.

Dado que, recentemente, o espaço da sala do grupo de crianças tinha sido alterado para o mesmo edifício onde se encontrava o 1.º CEB, no início, ainda era possível observar a existência de áreas que se encontravam inutilizáveis, como o caso da área das expressões e uma outra área, que fora criada pela

psicóloga da escola, para ser utilizada pelas crianças quando estas queriam estar isoladas dos restantes colegas, em momentos de tristeza, raiva, frustração, entre outros sentimentos que justificassem a necessidade de a criança querer estar sozinha, a refletir sobre o que sentia e pensava. Em concordância com a abordagem de Reggio Emilia, é importante que existam, no contexto educativo, espaços sociais e, igualmente, espaços individuais, como o caso de “pequenos compartimentos fechados onde podemos nos recolher e passar algum tempo” (Gandini, 2016a, p. 144). Este compartimento/área seria, gradualmente, recuperado com a colaboração de todos, incluindo as crianças, os profissionais de educação e os familiares. Relativamente aos materiais, das diferentes áreas da sala do grupo de crianças, estes não se encontravam etiquetados, nem organizados por um critério específico. Durante as primeiras semanas de observação sistemática, foi possível perceber quais eram os materiais que o contexto educativo detinha e que não estavam ao alcance das crianças, para usufruírem dos mesmos consoante a sua vontade. Por isso, foi necessário introduzir novos recursos pedagógicos, de forma a que as crianças conseguissem recorrer de forma autónoma, e retirar outros que as crianças não utilizavam. Ao nível dos materiais presentes, estes eram pouco diversificados e havia excesso de brinquedos e outros materiais estereotipados e de utilização unidimensional, sendo estes sobretudo de plástico. A presença e uso de materiais naturais – água, terra, lã, papel, tecido, pedras, madeira – e de materiais reutilizáveis era inexistente, o que teria sido um aspeto importante a refletir e a mudar no contexto educativo, durante a PES, com vista ao desenvolvimento da consciência ecológica, por parte das crianças (Vasconcelos, 2014).

No que diz respeito à área das expressões, que se encontrava novamente ativa, assim como as restantes, não detinha regras de funcionamento, para além do número de crianças que poderia estar em cada área. Neste sentido, procurou-se recuperar e relembrar regras, que foram antecipadamente dialogadas com todas as crianças, como o caso de: respeitar a escolha de cada colega, sobre qual área quer ir; respeitar que todos têm o direito de frequentar todas as áreas; a área para onde a criança escolhe ir não pode ser sempre a mesma; no final de brincar, deverá deixar o espaço conforme o encontrou, etc. Dando importância às fotografias como recursos da “própria identidade das crianças e a sua noção de pertencimento” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016b, p. 316) recorreu-se a

este recurso para as crianças identificarem a sua presença em determinada área para que, autonomamente, conseguissem gerir as suas decisões, relativamente à área que queriam e poderiam frequentar, e, conseqüentemente, diminuir os conflitos com os colegas. Contribuindo para a prática de uma sociedade democrática, de respeito e de resolução de problemas através da negociação, em grande grupo, foi criado também a iniciativa “O chefe do dia”, que era eleito consoante os votos de todas as crianças presentes. É de ressaltar que se daria especial atenção à possibilidade de as crianças elegerem sempre o mesmo chefe do dia, por isso, seria introduzida a regra que a criança que foi chefe num dia durante a semana, só poderia ser passado duas semanas, de forma a que os colegas tenham a oportunidade de desempenhar este papel. Esta iniciativa tinha como objetivo desenvolver as competências de autonomia, de tomada de decisão e de responsabilidade perante o seu bem-estar e dos outros. Para além do espaço interior, era necessário que o espaço exterior fosse estimulante e que proporcionasse aprendizagens ricas ao nível do brincar e em “contacto com a natureza, com a terra, a água, o sol, a chuva, as plantas, os animais, as prendas, os troncos...” (Vasconcelos, 2012, p. 31). Esta necessidade convergia com os interesses que a maior parte das crianças, deste grupo, evidenciavam na hora de brincar no exterior, o que teria sido essencial melhorar ao longo da PES, quer ao nível do espaço, quer em relação aos materiais que tinham acesso e que lhes estavam disponíveis. É essencial que as crianças sintam “que toda a escola incluindo espaço, materiais e projetos, valoriza e mantém sua interação e comunicação” (Edwards et al., 2016a, p. 138).

Referentemente à gestão do tempo, é importante que as crianças conheçam a sua rotina básica, para se sentirem seguras e confiantes (cf. Cap. I) e para que possam tomar decisões de forma compartilhada com o grupo, que lhes possibilitará envolverem-se emocional e cognitivamente (Folque, 1999). Face à rotina do grupo de crianças, durante as primeiras semanas de observação sistemática, esta revelou ser flexível, contudo, não permitia que as crianças soubessem o que iriam fazer de seguida, uma vez que não havia uma repetição, de atos úteis e estruturados, estável o suficiente para as crianças se familiarizarem com uma rotina. No entanto, foi possível perceber que tinham sempre tempo para o jogo exploratório que acontecia nas áreas da sua sala e, caso as condições climáticas o permitissem, no espaço exterior. Para além disso, os momentos de descanso, as ações desenvolvidas e o jogo exploratório

eram alternados, o que permitia respeitar os ritmos de concentração de todas as crianças (Clérigo et al., 2017).

Ao nível das interações criança-escola-família, verificou-se que existiam fragilidades na ocorrência de projetos que envolviam a participação das famílias. Contudo, a EC procurava colocar a par os familiares sobre as experiências de aprendizagem desenvolvidas, assim como a evolução de todos os educandos. No entanto, pretendia-se alargar as dinâmicas na sala do grupo de crianças aos familiares, apelando a sua colaboração, de modo a fortalecer os laços entre todos os intervenientes do contexto educativo, assim como fomentar o apoio e o acompanhamento à criança.

O educador de infância para além de, na sua prática, dever ter em conta as várias dimensões pedagógicas e ver a criança como um ser ativo, natural, competente e portador de conhecimentos, deve ser “reflexivo e democrático, um pensador e pesquisador crítico, um construtor colaborativo de conhecimento e valores, um desbravador curioso, propenso a se encantar e surpreender” (Moss, 2011, p. 156).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Uma PES informada, fundamentada e intencional somente se proclama deste modo, quando há um conhecimento prévio sobre o ambiente educativo, em questão, com vista ao entendimento de todas as particularidades inerentes. O docente de hoje não é um mero realizador de orientações, pois detém um papel de analisador, que se confronta com as exigências específicas dos indivíduos que tem à sua frente e que tem de dar resposta, conforme os seus interesses e necessidades (Canário, 2007). Em consonância, na perspetiva de Tardif (2002) e Gauthier (2006), os docentes “produzem conhecimentos, saberes, práticas, normas de conduta, formas de ser e de fazer” (citado por Cardoso, Pino, & Dorneles, 2012: p. 11), ao mesmo tempo que atribuem sentido às experiências que advêm da sua profissão. De acordo com Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, os profissionais de educação devem investir numa formação contínua, aliando a esta momentos de reflexão sistemática, em colaboração com outros profissionais da educação (Estrela, 1994).

Os docentes que procuram investigar e tornar-se profissionais da educação informados e atuais poderão, mais facilmente, justificar as suas decisões e as suas ações pedagógicas, através de uma prática na experiência em articulação com uma investigação teórica e de qualidade sobre a educação, estando assim predispostos para o questionamento e para a problematização das suas práticas educativas (Latorre, 2003; Lopes da Silva et al., 2016). O processo de aprendizagem do conhecimento, quer para a criança, quer para o adulto, enquanto docente é inacabado e pode ser enriquecido através das experiências práticas que vivemos em articulação com uma teoria sustentada (Delors et al., 1996).

Segundo Moreno (1997), conhecer o determinado grupo e os seus modos de atuação e de organização só é possível quando a observação se faz dentro do contexto. Ou seja, é preciso atuarmos na realidade para conseguirmos perceber a sua complexidade exigindo, deste modo, que a observação realizada seja participante. A metodologia de investigação-ação está, implicitamente, relacionada com a ação do docente. Segundo Lewin (1997, citado por Machado, 2014), o processo de IA desenvolve-se de forma cíclica e dinâmica, através de uma “espiral autorreflexiva” que inclui quatro processos, nomeadamente, a planificação, a ação, a observação e a reflexão crítica sobre o resultado proveniente da ação, como também é realçado nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016). Quando há uma reflexão sobre a prática, nomeadamente, sobre o que se faz e como se faz; sobre o pensar educativo e as condições de trabalho; sobre a identidade enquanto profissional docente e se protagoniza a ação, inevitavelmente, existe uma mudança de atitude, no modo de pensar, agir, compreender e interpretar (Dorigon & Romanowski, 2008). A realização de narrativas individuais, de guiões de pré-observação, o uso de narrativas colaborativas e a presença em seminários e em Orientações Tutoriais (OT) permitiram que houvesse uma melhoria das práticas de formação em contexto de estágio, uma vez que promoveram e exigiram a consciencialização das ações no estágio pedagógico. Ao determos uma reflexão crítica sobre situações emergentes da PES desencadeia-se um processo de procura de estratégias educativas, que visam a transformação e a evolução pedagógica. Ao articular essas mesmas estratégias, que têm origem nos momentos de reflexão com as orientações pedagógicas, é proporcionado ao formando a possibilidade de coconstruir os seus conhecimentos pedagógicos “com os seus pares e com a

supervisora/educadora cooperante, através da avaliação reguladora das experiências pedagógicas, pela identificação de problemas e necessidades de aprendizagem, que fundamentem o (re)direccionamento dos processos de formação na tomada de decisões para acções futuras” (Vieira, 2001, citado por Ribeiro, Claro, & Nunes, 2007: p. 3117).

Neste sentido, a reflexão deve ter como foco os processos de aprendizagem, como se tratasse de uma avaliação reguladora que não abrange somente práticas, mas também atitudes, representações e conhecimentos. Segundo Schön (1997), trata-se de realizar uma retrospectiva sobre a ação, sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que ocorreu, o que se constatou através da observação, quais os significados atribuídos e que outros poderão estar subjacentes ao que aconteceu. Neste sentido, o diálogo que ocorreu em diáde, com as supervisoras institucionais e com as docentes cooperantes foi orientado por “um interesse emancipatório” e “uma praxis informada e comprometida eticamente, assente numa sabedoria prática e prudencial” (Caetano, 2019, p. 58).

Em consequência de um mundo em constante mudança e transformação a nível social, histórico e cultural, a educação tem o desafio complexo de acompanhar as mudanças que se verificam nas sociedades e que influenciam, indelevelmente, as escolas. Este desenvolvimento demanda nos docentes o assumir de novos papéis e funções que exigem o desenvolvimento de novas competências (Máximo-Esteves, 2008; Leal, Dinis, Massa, & Rebelo, 2010). A Educação deve deixar de ser vista como um fenómeno natural para se constituir como um fenómeno social e cultural, numa prática complexa, que requer de um profissional de educação a constante reflexão e indagação e uma postura crítica e investigativa (Latorre, 2003). Mais do que nunca, os currículos de formação não se devem focalizar apenas na transmissão de um saber teórico-prático, sendo necessário o desenvolvimento de competências como a reflexão, a comunicação, autoavaliação, a criatividade, inovação e a predisposição para a mudança e evolução (Vieira, 2013).

De acordo com a literatura, no contexto educativo da PES, tornou-se imprescindível procurar conhecer e entender como se estruturava o ambiente circundante através de uma sistemática observação participante, que se efetivou como um dos principais processos para a gradual integração num contexto familiarizado e para a compreensão de situações educativas (Estrela, 1994). A

utilização de técnicas e de inúmeros instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, as grelhas de observação, o diário de bordo, as entrevistas, estruturada e semiestruturada, o inquérito por questionário, assim como o uso de meios visuais, como os registos fotográficos e audiovisuais permitiram, através de uma observação participante, registar as singularidades do grupo de crianças e do contexto onde se encontravam inseridas, para reflexão, e recolher as opiniões dos diversos intervenientes do contexto educativo (Lopes da Silva et al., 2016). É de destacar a existência de inúmeras conversas informais e de entrevistas às docentes cooperantes, que surgiram “numa relação de confiança, de empatia e flexibilidade sustentada por uma intenção transformativa” (Caetano, 2019, p. 58).

Recorrendo à metodologia de investigação-ação deve-se ter como ponto de partida o questionamento, os interesses, as necessidades e as fragilidades sentidas no grupo de crianças, conforme refere o currículo atual, colimando com estratégias que são adequadas ao contexto e às situações que possibilitem, posteriormente, a resolução de uma problemática. De acordo com os parâmetros suprarreferidos, e indo ao encontro das informações recolhidas, as planificações, de carácter flexível, foram delineadas e fundamentadas consoante o grupo de crianças em questão, em prol de serem vistas correspondidas as suas necessidades e curiosidades e de haver a aquisição de aprendizagens efetivas. Esta trata-se de um processo sobre o qual os docentes aplicam as orientações curriculares, reúnem e interrelacionam os objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem com as condições do contexto educativo e as suas diversas dimensões: grupo de crianças, espaço, tempo, recursos materiais e humanos (Stipanov, 2005).

Ao nível das planificações do Ensino do 1.º CEB estas incluíam uma contextualização que nos permitia dar a conhecer o contexto da intervenção, revelando as características das crianças necessárias ao desenvolvimento das experiências de aprendizagem para, posteriormente, se poder definir os objetivos a alcançar, as estratégias de ação e a descrição das atividades pedagógicas, articulando com os documentos orientadores, designadamente as AE, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) e o DL n.º 55/2018 de 6 de julho. Neste plano elevou-se a articulação curricular como importante para uma aprendizagem significativa e utilizou-se uma grelha de observação para verificação/avaliação das aprendizagens das crianças, ao longo

do dia. Para haver uma transformação da prática, enquanto docente, é necessário ir ao encontro de cada criança, de modo a entender o seu processo de conhecimento, articulando o seu conhecimento na ação com o saber escolar.

Ao nível das planificações de EPE, estas apresentam-se segundo um fio condutor e eram realizadas consoante uma lógica e um sentido que devia ser respeitado em todas as planificações semanais criadas. Por este motivo, as Docentes Estagiárias (DE) iniciavam a planificação por uma reflexão retrospectiva sobre as necessidades de aprendizagem, os interesses e aprendizagens evidenciadas no grupo de crianças para, por conseguinte, poder-se definir os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem a alcançar durante a semana. Posteriormente, era realizada uma descrição sucinta das ações a desenvolver, incluindo os seus momentos de rotina. Em concordância, eram relevadas as áreas/domínios de conteúdo, presentes nas OCEPE (2016), e o modo como era organizado quer o espaço (interior e exterior), os recursos materiais, quer o grupo de crianças, sendo que se devia privilegiar momentos de prestação individual e dinâmicas a pares, em pequeno grupo e/ou grande grupo.

A forma como são realizadas as planificações semanais em contexto de EPE refletem as potencialidades de um nível educativo

em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4).

O ato de planificar exigiu às DE pensar em cada criança e espelhar o processo de reflexão na ação, que requer palavras para que possamos pensar, posteriormente, no que aconteceu, no que observámos e verificámos para possíveis interpretações da ação (Schön, 1997). A partir de uma metodologia de investigação-ação um docente, na prática pedagógica, constrói um saber docente que se caracteriza por um saber plural, constituído por diversos saberes provenientes do conhecimento das ciências da educação e de métodos pedagógicos (saberes da formação profissional); domínio de um conhecimento específico a ser abordado (saberes disciplinares); conhecimento de como as instituições educacionais gerem os conhecimentos socialmente produzidos (saberes curriculares) e conhecimentos que resultam das vivências pessoais, relacionadas com o espaço escola, as crianças e colegas de profissão (saberes

experienciais). Nesta linha de pensamento, Tardif (2002, citado por Cardoso et al., 2012) considera que existe um saber específico que resulta de uma “amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos [docentes] de acordo com as exigências de sua atividade profissional” (p. 4).

Em suma, um educador de infância e um professor reflexivo são aqueles que procuram um equilíbrio entre a ação e o pensamento, que indagam constantemente sobre as suas experiências, crenças e valores. Para isso, é necessária uma abertura de espírito e competências como a responsabilidade e a sinceridade no trabalho a desempenhar. A prática reflexiva potencia o desenvolvimento e crescimento profissional e pessoal, construindo uma identidade profissional conducente de uma prática intencional, informada, libertada de rotinas (Dorigon & Romanowski, 2008). De acordo com este paradigma, o novo profissional docente deve adequar-se à natureza da escola e das crianças e ter em conta a conceção socioconstrutivista, que se constrói no contexto de prática. A capacidade de identificar problemáticas, de refletir, investigar e construir uma teoria onde se sustente a tomada de decisões revela-se como indispensável à prática dos docentes, num contexto escolar dinâmico e multicultural. A inovação e a formação contínua, a valorização da diferença, a capacidade de partilha e de diálogo, com todos os intervenientes educativos, e a promoção de saberes inter e transdisciplinares são “capacidades desejáveis para um [docente] promotor e líder de ambientes de aprendizagem” (Quadros-Flores, 2016, p. 22).

Surge um perfil de identidade docente em que os educadores de infância e os professores têm como função principal proporcionar aprendizagens efetivas, significativas para as crianças, tendo em conta um desenvolvimento holístico da Educação. Os docentes têm o papel complexo de mobilizar conhecimentos, competências, atitudes e, sobretudo, de desempenhar um papel reflexivo, investigativo que se adapta e intervém nos contextos educativos, em consonância com os processos de mudança. A metodologia de investigação-ação está subjacente a

perspetivas bem mais amplas, onde o sentido crítico, transformador e ecológico nos coloca numa ética situada entre os princípios e os fins, onde os meios são tão ou mais importantes que os resultados, onde o processo de encontro com o outro e o conhecimento é tão ou mais importante do que a própria mudança almejada (Caetano, 2019, p. 54).

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O conhecimento a ser construído é então tomado não como definitivo nem inquestionável, mas em contínua transformação e evolução, resultante da relação teoria e prática, que se retroalimentam no movimento efetivado; é derivado de ação individual e coletiva, da *práxis* intencional, constantemente posta à análise (Anastasiou & Gomes, 2008, p. 113).

O presente capítulo destina-se à descrição, à análise crítica e fundamentada, caracterizada por uma postura reflexiva sobre as ações desenvolvidas, no decorrer da prática pedagógica, problematizando questões emergentes. Os referenciais teóricos conceituais, abordados no Capítulo I, e as informações específicas relativas aos contextos educativos em causa, em articulação com uma metodologia de investigação-ação, que se assume como estratégia à formação em contexto de prática pedagógica, explanados no Capítulo II, sustentaram a reflexão sistemática, na e para a ação. Como Tardif (2002) defende os saberes docentes são cada vez mais plurais e heterogêneos, dado que os conhecimentos, exigidos ao docente, a mobilizar na ação são variados. O percurso pedagógico realizado em ambos os níveis educativos requereram um constante questionamento e reposicionamento e, em especial, em consideração da realidade pandémica, específica e excecional, que se viveu (*idem*).

No capítulo III é explanado o desenvolvimento do saber-fazer, do saber-estar e do saber-ser: o primeiro está associado às questões práticas, ou seja, às decisões tomadas relativamente à gestão do grupo de crianças, do tempo, espaço e dos recursos materiais e humanos; o segundo está, intimamente, relacionado com a postura democrática, ética e deontológica adequada à interação pedagógica e, por fim, a última, associada às competências sociais e pessoais, nomeadamente, à aceitação e articulação de diversos pontos de vista, valores e saberes. A análise disposta nos próximos subcapítulos é fundamentada e sustentada num processo de reflexão, pesquisa e experimentação, que requer uma recontextualização da teoria, consoante os grupos de crianças, tendo em vista a resolução de problemas concretos e a mobilização de diferentes referentes teóricos, no qual assentam as opções tomadas (Roldão, 2007).

1. PERCURSOS PEDAGÓGICOS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O subcapítulo recai sobre a investigação, de cariz reflexiva, acerca do processo formativo decorrente da PES, em contexto educativo do 1.º CEB. Salientando o supraindicado, a prática pedagógica sustentou-se nas competências desenvolvidas e nas conceções paradigmáticas basilares, anteriormente abordadas (cf. Cap. I), de modo a enriquecer o processo de aprendizagem proporcionado às crianças. É de realçar que o processo desenvolvido, e que será esclarecido neste capítulo, resultou de um conjunto de experiências decisivas e promotoras de aprendizagens efetivas, enquanto futura profissional de educação, dado que todas as intervenções contribuíram, intrinsecamente, para a transformação e desenvolvimento do perfil docente.

Assumindo uma postura reflexiva e de constante indagação, antes, durante e depois da ação, de modo a interrogar e ressignificar o já ocorrido (Oliveira-Formosinho, 2008), o processo formativo seguiu as etapas da metodologia de investigação-ação (cf. Cap. II), que se assumiram como fundamentais na orientação da ação pedagógica e na transformação da prática educativa fomentando melhorias e a inovação da realidade educativa profissional, que tem como fito o encontro de respostas alternativas aos problemas locais, quer educacionais, quer sociais.

A triangulação praxeológica (valores, teorias e práticas), que subjaz à metodologia de investigação-ação, desenvolve-se de forma cíclica, através de uma “espiral autorreflexiva” e inclui quatro processos (cf. Cap. II), permitindo ao professor assumir uma postura proativa na avaliação interna do processo, dos resultados provenientes do impacto da ação, possibilitando várias reformulações nas intervenções pedagógicas (Cardoso, 2014). Neste sentido, os processos de observação e reflexão revelaram-se fundamentais para a compreensão do real, pois permitiram conhecer o grupo de crianças, aprofundar o conhecimento de cada uma, para que os modos de atuação e organização fossem conscientes e adequados, em consonância com os objetivos, as estratégias e metodologias, assim como os recursos a utilizar (Estrela, 1994; Zabalza, 2001). Num paradigma socioconstrutivista, vendo a turma cooperante e os alunos que a compõem como seres únicos, irrepetíveis e pertencentes a um

dado contexto de grupo social, foi possível (Coll et al., 2001) desenvolver competências do saber, abrangendo três dimensões (cf. Cap. I) - desenvolvimento pessoal; de cidadania e profissional - de forma equânime.

O trabalho em diáde, a colaboração com a professora cooperante e supervisora institucional, assegurou a consolidação das escolhas tomadas, de cariz pedagógico-didático. Neste sentido, foram realizadas atividades transversais a várias áreas curriculares, procurando recorrer a estratégias e recursos diversificados, capazes de apelar a motivação, a criatividade e autonomia da criança e outras competências elementares nesta nova era. As tomadas de decisão e as opções pedagógico-didáticas de base fundamentam-se numa abordagem holística da educação, vendo a criança e a sua personalidade, de forma global e íntegra, capacitando-os a refletir e agir sobre os desafios de mudança social (Guedes & Duarte, 2015). A planificação de experiências de aprendizagem, que envolvem distintos pontos de vista e distintas áreas de saber, têm em conta alunos concretos e situações reais, recorrendo-se constantemente a procedimentos reflexivos, que pretendem alcançar aprendizagens significativas. Procurou-se realizar momentos marcados pela articulação curricular e que fossem significativos e com utilidade social para as crianças, ao nível da aprendizagem (Apple & Beane, 2000).

No seguimento deste pensamento, é exposta uma seleção de ações desenvolvidas no contexto da PES, no 1.º CEB, que tiveram como base quer os interesses das crianças e suas necessidades, quer o currículo e o contexto onde vivem (cf. Cap. II). O seu desenvolvimento teve como ponto de partida a articulação dos saberes curriculares, de diferentes áreas, e as culturas de origem das crianças como indutoras para os processos de construção de conhecimentos, de modo a colmatar necessidades e curiosidades, identificadas na turma. Para educarmos na curiosidade, temos de educar na realidade: quanto mais os ambientes que rodeiam a criança forem reais, mais incitaremos a curiosidade e, portanto, melhor irá ocorrer o processo de aprendizagem. Por isso, o ponto de partida da aprendizagem é a realidade, enquanto o ponto de partida da Educação deve ser a natureza da criança (L'Ecuyer, 2017, 2018).

Identificadas e confirmadas pela PC as particularidades da turma (cf. Cap. II), tornou-se emergente a necessidade de ter em conta os aspetos indicados. Considerando como elemento essencial o conflito, para o desenvolvimento das relações interpessoais e para a consideração por diferentes pontos de vista,

constatou-se que o seu acontecimento era muitas vezes a força propulsora para o crescimento (Edwards et al., 2016a). Tendo em conta a importância da dimensão emocional das crianças nas experiências educacionais e, uma vez que, a instabilidade que se instalava, por vezes, na sala de aula detinha repercussões nas dinâmicas relacionais, no bem-estar e, igualmente, nas aprendizagens, organizaram-se experiências de aprendizagem, com conteúdos, materiais e estratégias que promovessem experiências emocionais impactantes, ao nível da aprendizagem e das curiosidades das crianças (Pereira, 2018). Por conseguinte, foi importante definir estratégias para atenuar as fragilidades referidas, organizando experiências de aprendizagem marcadas por um ambiente colaborativo, de partilha, comunicação, de aprendizagens através das interações sociais, estimulando a tolerância e a empatia pelo Outro. A empatia refere-se a uma resposta com componentes cognitivos e afetivos, que permitem aos seres humanos aceder aos estados internos (cognições e afetos), ao mesmo tempo que experimentam respostas afetivas congruentes com as informações obtidas a respeito do outro (Sampaio, Moura, Guimarães, & Santana, 2003).

É de salientar, que durante a observação sistemática, detetou-se a ausência das TIC, em sala de aula. Hoje em dia, estas podem ser uma “força determinante do processo de mudança social, surgindo como a trave-mestra de um novo tipo de sociedade, a sociedade de informação” (Ponte, 2000, p. 64). Por isso, torna-se premente procurar proporcionar às crianças experiências de aprendizagem de forma a prepará-los “para um mundo cada vez mais exigente e desafiador da criatividade, do pensamento crítico, da colaboração e da utilização de um elevado número de ferramentas tecnológicas para comunicar, aprender e executar tarefas” (Lima, 2017, p. 38), traduzindo-se no dia-a-dia em práticas reveladoras disso mesmo. Deste modo, considerando fundamental o desenvolvimento destas competências para a integração e troca de saberes, confronto de opiniões e resolução de problemas, tem-se como intencionalidade educativa que as crianças adquiram “ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 10). É esperado que consigam desenvolver “saberes, de forma articulada, que lhes permita agir e reagir, de modo responsável, aos desafios do quotidiano, o que se revela em autonomia de pensamento e ação” (Ribeiro, Sá, & Quadros-Flores, 2018, p. 327).

Sendo notório o interesse comum, da turma cooperante, pelos animais e por todos os aspetos que os envolvem, desde as suas características às suas ameaças, definiu-se, em diáde, o indutor para as práticas pedagógicas. Houve a preocupação de ter sempre em conta o tema em relação com os conteúdos programáticos, com problemas reais, contextualizados e próximos da realidade das crianças, levantando questões mundiais e de responsabilidade social. Apesar das atividades pedagógicas girarem em torno dos conteúdos programáticos da área curricular de Estudo do Meio – os animais domésticos e selvagens – procurou-se inter-relacionar e integrar conceitos, conteúdos que permitem interpretar e compreender realidades complexas, de modo a criarem uma visão global das situações.

Contextualizando, através da estratégia Flipped Classroom, as crianças tiveram um primeiro contacto com o conteúdo a trabalhar – os animais domésticos – em casa, junto dos seus familiares. No período de escola invertida, foi pedido a todos os encarregados de educação fotografias ou vídeos desses mesmos animais, de modo a envolver as famílias na responsabilidade de educar e formar as suas crianças (Katz & Chard, 2009). Deste modo, tendo por base o Modelo da Sala de Aula Invertida (Bergmann & Sams, 2016) e a abordagem pedagógica “Deles para eles” (Quadros-Flores et al., 2019), e não esquecendo que as experiências de aprendizagem devem partir da realidade das crianças, dos seus conhecimentos prévios e experiências (cf. Cap. I), foi pertinente, numa primeira abordagem aos animais, dar voz às crianças para falarem do seu animal de estimação, com quem tinham um vínculo afetivo especial. As crianças que não tinham animais de estimação não deixaram de o fazer, ao relatarem situações que viveram com animais de amigos, familiares e/ou vizinhos.

Este momento possibilitou a ativação de “conhecimentos determinantes na construção de novos saberes” (Quadros-Flores et al., 2019, p. 889) e a sua articulação de forma natural. Ao valorizar-se as suas experiências de vida, para a construção de aprendizagens, estas demonstram um maior envolvimento no processo, que resulta de procedimentos democráticos e que proporcionam momentos interdisciplinares, ao cruzar-se o conteúdo com valores morais e códigos de pertença a uma sociedade em evolução. Portanto, a DE confiou que as crianças eram capazes e competentes para se envolverem na própria aprendizagem (Katz & Chard, 2009; Quadros-Flores et al., 2019).

Deste modo, em grande grupo de turma, foi criada uma apresentação de *powerpoint*, que se assumiu como recurso didático de aprendizagem, que continha as vozes das crianças, as suas fotografias e dos seus animais, assim como a transcrição por escrito, de tudo o que era dito nas gravações que realizaram. Esta revelou-se útil e real, visto que fazia parte do quotidiano dos sujeitos aprendentes e lhes foi dada a oportunidade de comunicar o que compreendiam sobre o seu mundo em relação com os animais (Gonçalves & Martins, 2018). Para a sua concretização, as crianças tiveram de unir “esforços pessoais e de grupo” (Quadros-Flores et al., 2019, p. 890) e agir de forma colaborativa e inclusiva. Esta apresentação constituiu-se como foco de atenção e análise na atividade a ser descrita, que foi suportada na questão “Como podemos distinguir os animais domésticos dos animais selvagens?”. Portanto, as crianças centraram-se sobre a questão inicial (O que sei?), surgindo, por consequência, curiosidades e necessidades de saberem mais sobre os animais domésticos e sobre os animais selvagens (O que quero saber? Como quero saber? Porque é que eu vou aprender?). Assim, evoluíram de questões reais, próprias do seu quotidiano, para o confronto com novos questionamentos, que exigiram uma postura crítica e reflexiva.

Por esta razão, num primeiro momento, incitou-se um ambiente de diálogo, que focalizava o assunto e o processo. Nele as crianças falaram sobre aquilo que conheciam, focalizando a sua atenção nos animais domésticos (“Como estavam os vossos animais, hoje de manhã? Onde é que eles ficaram? Alimentaram o vosso animal hoje de manhã? Foram à rua com ele?”). Rapidamente, mostraram-se motivadas em participar, visto que era algo que elas dominavam e que se relacionava intimamente com as suas emoções e sentimentos, face ao seu animal. Posteriormente, a projeção e leitura de uma notícia “Animais de estimação que resgatam humanos: quando somos salvos por um animal”, assim como a visualização de um vídeo sobre o ocorrido, provocou um ambiente marcado pelos afetos, pelo carinho e valorização destes animais, desenvolvendo assim um sentimento de empatia.

Segundo Denham (1998, citado por Justo, Carvalho, & Kristensen, 2014) “a empatia é um elemento importante para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e melhora na qualidade das relações, pois motiva cuidados e comportamentos em prol de outro” (p. 510). Assim, com o desenvolvimento da empatia pelos animais, as crianças começaram a refletir e direcionar o seu

pensamento para os cuidados e respeito que estes seres vivos merecem ter. Neste momento, a discussão sobre a relação do ser humano com os animais levou a descobertas e à estimulação do diálogo, em que várias crianças explicaram experiências que vivenciaram e, em particular, casos em que os seus próprios animais os protegiam. Visto que vários foram os comentários de crianças a dizerem: “Eu não tenho animais em casa”, foi necessário recorrer à matemática para responder à questão “Tens animais em casa?”.

Através da ferramenta *Plickers* e os seus cartões, cada criança respondeu à questão. Com os seus dados foram ilustrados os resultados, através de um gráfico de barras, que foram devidamente interpretados, o que permitiu estabelecer um vínculo essencial para a compreensão da realidade e descoberta de novos conhecimentos, alcançando a solução à questão, através de informação estatística descritiva (Lopes, 2002). As crianças, desde cedo, devem contactar com termos e representações matemáticas, como o gráfico de barras, de forma a desenvolverem “progressivamente a capacidade não só de interpretar, como de seleccionar e criticar a informação que recebem” (Lopes, Martins, Teixeira, & Figueirinhas, 2009, p. 5; DGE, 2018e), adquirindo competências de Organização e Tratamento de Dados (OTD). Como se estabeleceu uma conexão da matemática com a vida real e, neste caso, com as crianças e os animais, visto que são meios que lhes trazem familiaridade, este processo ocorreu de forma natural e possibilitou “uma aprendizagem mais sólida dos procedimentos, operações, conceitos e regras, expondo a realidade como fonte e domínio de aplicação” (Campos, Morgado, & Catarino, 2018, p. 361; NCTM, 2007) e a introdução de linguagem matemática adequada. Neste momento, foi importante estimular o questionamento, o uso de linguagem apropriada e de comunicação matemática, a tomada de decisões e o sentido de rigor nas crianças (Lopes et al., 2009).

Independentemente de ter havido crianças que não tinham animais de estimação, não houve nenhuma que não conseguisse falar ou relatar uma história que tivesse vivido com um animal. Neste sentido, as crianças visualizaram a apresentação *powerpoint*, que provocou um impacto imediato e positivo, visto que era algo sobre a qual eram autores, como o caso do *storytelling*, havendo por isso um “reconhecimento de si e dos outros” (Quadros-Flores et al., 2019, p. 889). Enquanto escutavam as vozes dos colegas, atentamente, e discutiam sobre o que era dito, de forma participativa e

motivada, as crianças identificaram em grupo as características dos animais domésticos e sobre o que os distinguia dos demais, de modo a responderem à questão “O que é um animal doméstico?”. Após a primeira visualização do *powerpoint*, as crianças discutiram sobre as características inerentes a todos os animais domésticos enquanto que uma criança, à vez, escrevia informações importantes e que eram ditas pela turma num papel de cenário, enquanto que as restantes registavam na sua folha de registo. Esta continha tabelas organizadas, sendo que cada uma tinha uma questão que as crianças tinham de responder, através da recolha de informações a partir de diferentes recursos, como a apresentação de *powerpoint*, vídeos, notícias, textos e livros (DGE, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d). Neste processo de construção de conhecimento, na procura pelo preenchimento das tabelas, as crianças selecionaram, analisaram, de forma crítica, informações de diferentes fontes documentais físicas e digitais. Ao mesmo tempo, confrontaram-se com vários conceitos trabalhados, assimilados e revistos, que lhes permitiram tomar decisões ao mobilizarem e transformarem o cruzamento de informações em conhecimento (Oliveira-Martins et al., 2017).

De modo a estimular a empatia pelos animais, as crianças, através de uma aplicação interativa promotora de realidade aumentada (permitia criar um animal virtual que se sobrepunha a um objeto físico na sala de aula) puderam maravilhar-se com o mundo animal, enquanto tentavam “tocar” e proferiam de forma natural características, como se na realidade estivessem a tocar no animal (cf. Fig. 2):



Figura 2 - Imagem captada por uma criança, enquanto explorava a aplicação interativa de realidade aumentada

De forma a consolidar aprendizagens e conhecimentos, foi colocada às crianças a seguinte questão “Se pudessem ser um animal, gostavam de ser um animal selvagem ou doméstico? Qual seria o animal?” para que, numa fase posterior, tivessem acesso a bilhetes com os seus rostos fundidos com os animais que escolheram, como é possível ver o exemplo da Figura 2. Nesse bilhete, de modo a desenvolverem a empatia pelo animal, colocando-se no seu lugar e imaginando-se na sua pele, revelaram o que aprenderam acerca dos animais, em geral, ao mobilizarem esses conhecimentos num texto escrito que se iniciasse, por exemplo, pela frase “Se eu fosse um animal doméstico, como o gato...”, conforme Fig. 3 (DGE, 2018a, 2018b, 2018f).



59

ideias desenvolvidas” (Boavida, Paiva, Cebola, Vale, & Pimentel, 2008, p. 68). Estes textos têm como complemento as vozes dos seus autores, que invocaram a proteção dos animais, ao elencarem várias das suas ameaças e ao identificarem o que está mal nas ações dos seres humanos. As crianças tiveram como suporte às suas gravações pesquisas que realizaram em conjunto com os seus familiares, no período da sala de aula invertida, que tiveram como ponto de partida questões que procuraram responder e refletir: “Por que estarão ameaçados os animais em vias de extinção? Como podemos mudar os nossos hábitos para não prejudicar a vida destes seres vivos?” (DGE, 2018a, 2018b, 2018d, 2018f).

Salienta-se que a preparação prévia ao trabalho a realizar por parte das crianças exigiu um esforço pessoal e permitiu-lhes, no momento de gravarem as suas narrativas, adequar os conhecimentos que já possuíam ao discurso que produziam (Quadros-Flores et al., 2019), o que se traduziu em melhores resultados. Numa fase posterior, a união entre ferramentas multimédia, como a escrita, imagem e áudio, foi possível através da ferramenta *storyjumper*, que permitiu a junção de todos os trabalhos das crianças, criando assim um *e-book* único, que exigiu várias pesquisas; competências de escrita e a formulação de um ponto de vista, a do animal; competências de expressão oral e, por conseguinte, de pensamento crítico e criativo (DGE, 2018a, 2018b, 2018d). É de realçar que, quer o *powerpoint*, quer o *e-book* resultaram dos esforços aplicados pelas crianças e que o ato de narrar provocou emoções, sentimentos diferenciados: em alguns interesse, noutros tristeza, alegria, preocupação, saudade... além de que constituíram-se como recursos didáticos fundamentais para a construção de aprendizagens com sentido e significado, dois fatores fundamentais no processo de aprendizagem (Quadros-Flores, 2016).

As crianças passaram por um processo de construção de conhecimentos, relativamente aos animais domésticos e selvagens, e ao levantarem questões problemáticas sobre as suas ameaças, mostrando um especial interesse pelos animais em vias de extinção, na Semana Europeia de Prevenção de Resíduos (SEPR) tornou-se pertinente abordar o problema da produção de resíduos, visto que é das principais ameaças aos animais. A partir da obra literária “A Rã dos Três Olhos”, de Olga de Dios, as crianças começaram a refletir sobre a necessidade de reutilizar os resíduos e de se praticar corretamente a separação de resíduos, ao realizarem a reciclagem na escola e nas suas casas. É de realçar que, durante este processo, as crianças contaram com a visita de duas

profissionais da Lipor – Serviço Intermunicipalizado de Gestão de Resíduos do Grande Porto – que procuraram, pedagogicamente, promover a minimização da produção de resíduos e alertar, simultaneamente, para a necessidade de valorizar os resíduos como recursos que devem ser devidamente geridos. Neste sentido, surge a experiência de aprendizagem que teve como pergunta de partida: “Como podemos transformar lixo em arte?”, que lhes exigiu passar pelo processo de reutilização de resíduos, potenciando competências como o pensamento crítico e criativo, sensibilidade estética e artística e competências na área da informação e comunicação que, consequentemente, resultaram na aquisição de conhecimentos e competências transversais, de forma autónoma e colaborativa (Oliveira-Martins et al., 2017; DGE, 2018f).

As crianças tendo como referência o trabalho do artista Artur Bordalo II, tinham como desafio, em grupo, explorar vários resíduos de modo a criarem um animal em três dimensões (3D), que está em vias de extinção, como é possível observar na seguinte Figura 4:



Figura 4 - Animais, em 3D, criados pelas crianças do 2.º ano de escolaridade a partir de materiais reutilizáveis

Dado que as crianças não detinham métodos de trabalho de grupo (cf. Cap. II), foi necessário levá-las a perceber que tinham de definir as funções de cada elemento do grupo, para que, conjuntamente, conseguissem de forma

harmoniosa alcançar o objetivo em comum, reconhecendo que o “desempenho de cada um depende do desempenho de todos (...) juntos podem mais facilmente alcançar aquilo que se propõem” (Fontes & Freixo, 2004, p. 27). Assim, uma criança ficou responsável por recolher e organizar todos os materiais necessários à criação do animal; alguém ficou porta-voz do grupo; um outro elemento do grupo ficou responsável por escrever na ficha de identificação e, por último, uma criança tinha a função de pesquisar no *tablet* e recolher todas as informações necessárias para o preenchimento da ficha de identificação. Foi possível observar que a distribuição de funções permitiu-lhes organizarem-se e que cada elemento do grupo sentia-se “motivado para realizar as tarefas porque [sabia] que o seu sucesso [dependia] do sucesso do grupo que [dependia] do trabalho de todos” (Martins & Pires, 2018, p. 598). Contudo, é de salientar que as crianças acabaram por fazer rotação de funções, consoante as circunstâncias e as necessidades do grupo, revelando autonomia e espírito de iniciativa.

O aluno tendo consciência que o seu sucesso estava intimamente ligado com o sucesso dos restantes colegas, gradualmente, foi assumindo um espírito de compromisso com o grupo. Portanto, cada elemento sentia-se responsável por atingir um objetivo que diz respeito a todos, ao mesmo tempo que desenvolvia competências sociais e cognitivas. Os grupos colaborativos foram incentivados a autoavaliarem-se, oralmente, refletindo sobre o funcionamento do grupo; sobre o alcance dos objetivos propostos e sobre a qualidade das relações interpessoais, revelando um olhar crítico sobre o seu próprio trabalho, a fim de melhorar a sua prestação (*idem*). Com efeito, ao longo das várias intervenções pedagógicas no decorrer da PES, as crianças aprenderam a relacionar as características dos seres vivos (animais) com o seu habitat, reconhecendo o conceito de doméstico e selvagem, categorizando-os conforme as suas semelhanças e diferenças, alcançando conhecimentos de uma realidade mais complexa (DGE, 2018a). Esta diz respeito às ameaças à biodiversidade dos seres vivos com a necessidade de desenvolver atitudes responsáveis face à Natureza e, inclusivamente, aos animais, em específico os domésticos, devido à proximidade que estes têm com os seres humanos (DGE, 2018f).

Concomitantemente, e consoante as intervenções das crianças no *ebook*, é inevitável a abordagem dos direitos dos animais. Nesta sequência, surge a questão: “Quais são os direitos dos animais? Quais são os teus deveres para com os animais?”. A atividade pedagógica que surgiu destas questões sustenta-se na

aprendizagem por descoberta e na resolução de problemas. Nesta perspectiva, as crianças construíram conhecimentos relativos aos direitos dos animais exigindo-se, igualmente, à turma cooperante a prática de competências de autonomia, pensamento crítico e criativo, argumentação e de comunicação. Ademais, considerou-se também importante relacionar duas realidades que detêm características em comum, de modo a criança alcançar a resposta à questão. Deste modo, num primeiro momento partiu-se dos direitos das crianças através da visualização de um vídeo, que referia conceitos como *liberdade, respeito, igualdade, proteção, educação, amor*, entre outros (DGE, 2018f).

Após a discussão sobre os vários conceitos, tendo como apoio o dicionário, através de um aplicativo de internet como o *padlet* as crianças escreveram os seus pensamentos e ideias, refletindo o que aprenderam. Em complemento, e recorrendo igualmente à aplicação para a escrita dos direitos dos animais, os alunos acederam a um segundo vídeo que expunha um grave problema: o abandono de animais. Para além de identificarem os direitos dos animais que estavam a ser infringidos, as crianças entenderam que quando o ser humano se responsabiliza por ter um animal, estes automaticamente têm direitos, enquanto os donos passam a ter o dever de cuidar deles e de os respeitar. Este momento despoletou um ambiente de discussão, em que as crianças confrontaram pontos de vista, em relação às situações de abandono de animais. Um aluno demonstrou insensibilidade em relação a este problema, o que surpreendeu os restantes colegas, que rapidamente o confrontaram, o questionaram e o levaram a refletir. Neste episódio não foi necessário a intervenção do docente, pois todos os alunos prontificaram-se a contra-argumentar, a levar a criança a colocar-se no lugar do animal, questionando-o “E se fosse contigo?”. Deste modo, o uso da tecnologia do vídeo, possibilitou a abertura a novos caminhos que levaram à integração do humano e do tecnológico; do sensorial, afetivo, racional e do ético; do presencial e do visual. A construção da cidadania, de uma “inteligência coletiva” refletiu que trabalhar com vídeo é “também uma forma de contar multilinguística, de superposição de códigos e significações, predominantemente audiovisuais, mais próxima da sensibilidade e prática do homem urbano e ainda distante da linguagem educacional, mais apoiada no discurso verbal-escrito” (Almeida, Azevedo, Carvalho, & Nogueira, 2009, p. 169).

Para as crianças conseguirem responder à pergunta de partida tiveram acesso a um programa de apresentação de *slides*, o *powerpoint*, que lhes permitiu realizar atividades de forma reflexiva, crítica e significativa. Deste modo, esta estratégia metodológica que, posteriormente, se reverteu na criação de um *WebQuest* (cf. Fig. 5), adotado a todos os anos de escolaridade do 1.º CEB respondendo a um projeto de intervenção, baseou-se num trabalho colaborativo de pesquisa, que permitiu as crianças convocarem conhecimentos e competências de forma interativa.



Figura 5 - Página inicial do WebQuest "Os nossos animais também têm direitos?", que corresponde à introdução e que tem como objetivo despertar as crianças para o tema a abordar

Deste modo, os grupos de trabalho envolveram-se com a história de uma personagem, o Nicolau (avatar), que lhes colocava desafios problemáticos e contextualizados. Esta estratégia colocava o docente num papel menos centralizado e como facilitador de ambientes de aprendizagem e um orientador do processo de aprendizagem, sendo responsável por organizar o espaço e os grupos de trabalho e orientar o momento pedagógico-didático. Além disso, este momento preparou a criança para o ensino a distância, dado que permite que realizem as atividades pedagógicas fora da sala de aula, num ambiente *wiki* desenvolvendo processos colaborativos. Este facto alertou para a importância

de o docente tornar claro os objetivos da atividade pedagógica e do papel dos educandos (Ribeiro, 2013). Estes tiveram a oportunidade de autodescobrirem-se, de encontrarem parceiros de trabalho de grupo e serem “criativos na organização do saber adquirido, na forma como vão desenvolver todo o trabalho e, ainda, na maneira de resolver problemas sem a intervenção do professor” (*idem*, p. 20). Partindo-se do princípio que as crianças trabalhavam juntas, os grupos de trabalho foram definidos de acordo com a heterogeneidade/diversidade, recorrendo-se a esta pedagogia como uma ferramenta que possibilita a diferenciação pedagógica, em que a criança aprende no grupo e com o grupo (Sanches & Teodoro, 2007).

Na presente atividade, as áreas de competência a desenvolver tornam-se complementares, não correspondendo a nenhuma área curricular específica, mas a várias componentes curriculares, incluindo o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, as TIC, a Cidadania e Desenvolvimento e as Artes Visuais, onde estão vinculadas múltiplas competências, teóricas e práticas. Deste modo, e de acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), a realização dos desafios presentes no *powerpoint* pelas crianças pressupõe “o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 19). Assim, especificando, a turma cooperante teve a oportunidade de desenvolver as suas competências de raciocínio e resolução de problemas, no decorrer do *powerpoint*, ao interpretar as informações que o Nicolau comunicava e ao tomar decisões para resolver problemas que permitiam ajudar a personagem. Neste sentido, o pensamento crítico e criativo foi fundamental para ultrapassar vários obstáculos com os quais o Nicolau se deparava. Logo, as crianças tiveram de mobilizar conhecimentos que foram alvo de atenção nas várias intervenções da PES, nomeadamente: localizar Portugal na Europa e no Mundo, reconhecendo as suas fronteiras, ao mesmo tempo que reconheciam a cidade do Nicolau no mapa; identificar os animais domésticos e selvagens, tendo em conta as suas características e, em particular, na resposta à adivinha colocada pelo Nicolau; relacionar as suas ameaças com a mudança de atitudes face à Natureza, tendo em consideração os direitos dos animais; selecionar, analisar informações relevantes, em detrimento dos objetivos de escuta, procurando entender e atender aos desafios colocados pela personagem,

através de pesquisas realizadas no computador; refletir sobre o que vê e sente, de forma a construir significados, consoante a leitura que se realiza das situações; mobilizar as suas experiências e conhecimentos na produção de textos escritos, dando as suas opiniões fundamentadas, utilizando ferramentas digitais; concretizar a revisão de texto, em grupo, após o confronto de diferentes pontos de vista; ler, escutar, compreender narrativas e poemas (“O Dia dos Direitos dos Animais”; “Leva o cão a passear”, de José Jorge Letria), relacionados com os direitos dos animais; exprimir, por escrito, ideias matemáticas, expondo raciocínios, procedimentos e resoluções; identificar e interpretar relações espaciais, ao ajudar o Nicolau a deslocar-se até ao veterinário com a sua cadela e adotar estratégias na resolução de problemas envolvendo a medida, como o dinheiro, avaliando a plausibilidade dos resultados (DGE, 2018a, 2018b, 2018d, 2018e, 2018f).

Esta prática educativa, que se constituiu como uma atividade pedagógica de pesquisa orientada na internet, assegurou às crianças uma aprendizagem baseada na resolução de problemas e de forma colaborativa. As crianças mostraram-se motivadas, ativas e realizadas com a prestação que desempenhavam, ao recuperarem conhecimentos já adquiridos e ao investigarem questões reais, que ultrapassavam a mera memorização e a repetição de factos. Ao ser realizada com um espírito de união e de ajuda bilateral, todas as crianças revelaram uma melhor compreensão do assunto abordado, o que possibilitou a transformação pessoal do aluno – “a investigação de questões reais, realizada com recursos reais acaba por ser talvez o maior contributo para a construção de significado pelo aluno” (Costa & Carvalho, 2006, p. 11). Consoante uma perspetiva construtivista, as crianças, para finalizarem os vários desafios com sucesso, tiveram de realizar processos e desenvolver competências, que se efetivaram como indispensáveis, ao nível da pesquisa, comunicação, colaboração e participação social (*idem*).

As palavras da Professora Cooperante, em relação ao trabalho de grupo em sala de aula – “louvei a opção de a trazer para a sala de aula. Foi uma oportunidade para os alunos experienciarem uma estratégia de trabalho com a qual estão pouco familiarizados” – incentivaram a sua prática, que permitiu a evolução das crianças em inúmeras competências, quer de relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, saber científico, técnico e tecnológico, quer na consciência e domínio do corpo, na medida em que tinham

consciência de si, ao nível emocional, cognitivo e psicossocial, o que lhes permitiu interagirem e comunicarem de forma saudável (Oliveira-Martins et al., 2017). Ultrapassaram os desafios iminentes, principalmente, nas atitudes do saber ser e estar consigo e com os outros, reconhecer e relacionar-se, conseguindo adaptar-se à mudança e à resolução de problemas. Observou-se que os aprendizes, autonomamente, e desta vez sem orientação do docente para tal, atribuíram funções a cada elemento do grupo, havendo intercâmbio de papéis; perceberam que através da colaboração, o desenrolar do processo e dos resultados têm ganhos superiores a uma aprendizagem isolada (Lopes & Silva, 2009). Através do envolvimento que as crianças demonstraram nas atividades pedagógicas, pode-se afirmar que tornaram-se conscientes da realidade que os rodeia e do comportamento adequado a adotar, perante os outros e a natureza. Ao mesmo tempo aprenderam a trabalhar com diferentes recursos e equipamentos tecnológicos, correlacionando conhecimentos técnicos, socioculturais e científicos.

Em suma, a procura pelo desenvolvimento da autonomia dos alunos, o contacto com uma aprendizagem colaborativa, constituiu-se como um quebrar de rotinas e de métodos de trabalho. As crianças foram estimuladas e encorajadas a escutar o outro, a aprender com os outros, de modo a assumirem um papel ativo nas ações, marcadas pela heterogeneidade. Neste contexto, considera-se que as experiências de aprendizagem descritas valorizam linhas pedagógicas baseadas na perspetiva socioconstrutivista, em que o aluno é o sujeito construtor da sua aprendizagem, tornando-se um ser social, que comunica, argumenta, raciocina, critica e faz acontecer, de forma harmoniosa e salutar (Fontes & Freixo, 2004).

Construiu-se um perfil docente com base humanista, dado que a ação pedagógica centrou-se na pessoa e na dignidade humana, portadora de princípios e valores morais. A ação educativa exigiu a adoção de estratégias pedagógico-didáticas que garantissem aprendizagens significativas; o recorrer a recursos que permitissem, aos alunos, o acesso ao conhecimento; a valorização da diferença e a inclusão, como termo de ordem superior, e a criação de condições de apropriação e estabilidade, valorizando, incessantemente, o saber.

2. PERCURSOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O presente subcapítulo incide no processo formativo decorrente da PES, em contexto educativo da Educação Pré-Escolar, que se considera crucial para a aquisição/construção de saberes práticos. Embora o tempo em estágio na Educação Pré-Escolar, em modo presencial tenha sido escasso não impediu de, efetivamente, recolher informações, refletir sobre as mesmas, alcançar aprendizagens e obter conhecimentos que eram expectáveis numa primeira fase da PES. Assim sendo, a perspetiva explanada terá em conta a articulação entre pesquisas e uma prática no campo da educação de infância. Tal como Hannah Arendt (1992) lembrou “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele” (p. 247) e, como tal, as reflexões que surgiram, durante este período, colocarão em evidência as encruzilhadas, os conhecimentos e a visão que orientaram a prática pedagógica.

Desta forma, constata-se que, para deter uma postura reflexiva, a metodologia de investigação-ação (cf. Cap. II) assumiu-se como uma prática indispensável, para uma análise fundamentada e para a formação de soluções provisórias e pensamentos alternativos, em consideração de questões de caráter pedagógico-didático. Uma vez que, durante a prática educativa, não foi possível realizar o ato de planificar e agir continuamente, o ato de observar e refletir foram aprimorados e basilares à construção do perfil docente, neste período. Estes processos permitiram o reconhecimento de problemas, a identificação de oportunidades e, conseqüentemente, a realização da sua interpretação; possibilitaram o levantamento de questões; orientaram a procura de possíveis estratégias adequadas ao contexto real e facilitaram à docente estagiária obter consciência sobre o percurso desenrolado e vivenciado na presente prática pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2008; Coutinho et al., 2009). Além disso, sem a sua prática não teria sido possível, numa fase inicial, conhecer o grupo de crianças, compreender a singularidade de cada sujeito e adequar a ação pedagógica, em consonância com as características inerentes ao contexto educativo e social. É impossível desassociar a definição de objetivos e a aplicação de metodologias e estratégias, sem perspetivar as repercussões que as decisões, desta natureza, vão ter nas crianças (Zabalza, 2001; Lopes da Silva et al., 2016).

As crianças quando brincam transparecem, mais facilmente, os seus interesses, as suas tendências, os seus modos de expressão e o modo como regulam momentos de conflito com outras crianças (Boarova & Leong, 2007; Lopes da Silva et al., 2016). O trabalho desenvolvido e as reflexões realizadas em colaboração com o par pedagógico, com a professora cooperante e a supervisora institucional asseguraram as escolhas tomadas, durante o período intervenção, e fomentaram a partilha de opiniões e visões sobre a função docente e sobre as circunstâncias ocorrentes, do ponto de vista pedagógico-didático.

Embora o brincar seja a atividade natural da criança e muitas das suas aprendizagens surjam de forma espontânea, o educador de infância tem de agir, de forma coerente e sustentada, consoante uma intencionalidade educativa. Por isso, é importante que o docente planifique para, primeiramente, definir de forma consciente os objetivos específicos de aprendizagem e desenvolvimento, para orientar a sua prestação e para avaliar, de forma eficaz, as suas decisões pedagógicas (cf. Cap. I). A única planificação realizada, em diáde, e colocada em prática com o grupo de crianças teve como fundamento uma abordagem holística da educação, em que todas as áreas do conteúdo foram articuladas, encarando o desenvolvimento da criança como um todo, tendo em consideração as suas diversas dimensões e que se manifestam de forma relacionada (Lopes da Silva et al., 2016).

A planificação semanal procurou proporcionar experiências interligadas que têm como ponto de partida necessidades de aprendizagem, interesses e aprendizagens que as crianças evidenciaram, como são referidas ao longo do cap. II. Durante essa semana, a ação pedagógica esteve focada em promover a prática de hábitos de higiene pessoal, convidando-se uma Encarregada de Educação (EE), que era enfermeira para dialogar e sensibilizar as crianças sobre a importância desses hábitos, para além de fomentar a relação escola-família. Assim, as crianças tiveram oportunidade de observar e descrever fenómenos e transformações, que acontecem no meio físico e natural, e que salientam a importância dos cuidados que se deve ter com o corpo (Lopes da Silva et al., 2016). As atividades pedagógicas planificadas tiveram em vista a articulação “das diferentes áreas de conteúdo e domínios, para que se [integrassem] num processo flexível de aprendizagem que [correspondesse] às suas intenções

pedagógicas e que, tendo a participação da criança, [fizesse] sentido para ela” (*idem*, p. 32).

Face à planificação semanal, será descrita uma seleção de ações, que foram vividas em contexto de PES. Neste sentido, como forma de valorizar as experiências e os saberes da criança, a semana de intervenção iniciou-se com uma atividade pedagógica denominada por “Caixa da Higiene Pessoal e o seu jogo de adivinhas”. Como forma de instigar o mistério, e dado que era algo desconhecido do grupo, a caixa, que continha vários objetos relacionados com a higiene pessoal das crianças e cartões com fotografias dos mesmos, foi colocada no centro da área do tapete, durante a hora de almoço, o que suscitou curiosidade no momento em que voltaram para a sala. As crianças exploraram cada objeto, reconheceram-no, identificaram a sua função e revelaram se era um objeto desconhecido ou próprio do seu quotidiano. Este momento em grande grupo permitiu, ao par pedagógico, obter conhecimentos sobre o que as crianças sabiam e, igualmente, proporcionar um ambiente de diálogo com as crianças e entre criança-criança sobre acontecimentos vividos, o que facilitou a expressão oral. Após todas as crianças manusearem os objetos e levantarem as suas questões, estes foram guardados, novamente, na caixa para procederem ao jogo de adivinhas: para isso, uma criança, à vez, tirou um objeto da caixa, sem os colegas verem. As restantes crianças tinham que descobrir qual tinha sido o objeto retirado, através de perguntas que se baseavam nas características e funções de vários objetos que estavam na caixa, para conseguirem, com maior facilidade, identificá-lo. Por conseguinte, quem já tinha a certeza qual era o objeto, só tinha que identificar o cartão com a fotografia correspondente e entregá-lo ao colega, que confirmaria a sua resposta. Enquanto DE, a intencionalidade educativa seria proporcionar um ambiente verbalmente estimulante, que as crianças aprendessem novos conceitos, alargassem o seu vocabulário, formulassem perguntas diretas e desenvolvessem o domínio da expressão oral, ao mesmo tempo que se consciencializavam sobre a sua rotina de higiene pessoal e adquiriam conhecimentos relativamente à sua importância e ao uso adequado dos vários objetos (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008; Lopes da Silva et al., 2016).

De forma a corresponder aos interesses que as crianças revelavam e a promover novas aprendizagens, a atividade pedagógica “Vou aprender a fazer tinta” potenciou um momento de exploração, de imaginação e de criação. As

crianças através da leitura de uma receita em pictogramas retiraram as informações fundamentais para a confeção de tintas, de cores primárias, e puderam realizar o processo seguinte, de forma autónoma e confiante, uma vez que sabiam o passo posterior, dado que já tinham interpretado a informação da receita (Lopes da Silva et al., 2016). A leitura pictórica para além de facilitar o processo de leitura, para crianças de idade pré-escolar, contribui, substancialmente, para o uso progressivo “de formas cada vez mais elaboradas da escrita e de utilizações diversificadas e com múltiplas funções” (*idem*, p. 68).

Em pequeno grupo, as crianças produziram as tintas, a partir dos ingredientes elementares presentes na receita, tendo realizado, inicialmente, o levantamento de hipóteses sobre o que ia acontecer para poderem observar os resultados da experiência e compararem com as hipóteses levantadas. Através da tinta que criaram, própria da técnica de digitinta, as crianças começaram a explorá-la com as mãos, nas mesas da sala, ficando surpreendidos com a sua textura. Durante o processo de exploração, as crianças demonstraram imenso prazer e interesse, pelo efeito que a tinta exercia ao ser aplicada na mesa.

Dado que o entusiasmo e a sensação que estavam a sentir, era transversal à maior parte das crianças, foi crucial ceder à criança o tempo e o espaço necessário para brincar com a tinta, para desenhar e explorar as diversas formas que este material conseguia produzir. Aquando da sugestão de pintarem folhas de papel com uma só cor, as crianças não revelaram curiosidade em fazê-lo; Portanto, tendo em conta que a planificação era de carácter flexível e tinha como fundamento/propósito corresponder às necessidades que surgiam na hora, o momento foi guiado pelas crianças e pela sua vontade de continuar a explorar a tinta. Este facto, lembrou-nos uma vez mais a importância e o valor que tem o processo que as crianças vivem, em detrimento da criação de um produto final, que poderia colocar em causa o verdadeiro incentivo do par pedagógico, “o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49), e que é necessário concebermos espaço para a descoberta, para o imprevisto e para a brincadeira livre.

Durante a semana de intervenção, e de acordo com a temática, considerou-se pertinente a “Vinda de uma enfermeira à escola”, que acabou por contar com a participação de pais, enfermeiros, de uma das crianças da sala Doce. A sua participação potenciou o diálogo em grande grupo, a realização de jogos, inclusive de mímica, a escuta e canto de uma música relacionada com a higiene

oral, que contou com o envolvimento natural de todas as crianças nas iniciativas criadas, ao mesmo tempo que eram sensibilizadas para adquirirem hábitos de higiene saudáveis, como lavar as mãos, os dentes e o corpo. A vinda de familiares à sala do grupo de crianças, para além de enriquecer as vivências em contexto, tinha como objetivo reduzir distâncias, que eram patentes, entre escola-família (cf. Cap. II) no contexto educativo, encarando os familiares como importantes parceiros no percurso pedagógico das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). A EPE é um espaço de relações sociais e como tal o processo de aprendizagem deve acontecer “nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas” (idem, p. 24).

Durante as primeiras três semanas de estágio, enquanto docentes estagiárias, procuramos identificar alguma situação vivenciada pelas crianças que potenciasse a realização de um trabalho por projetos. Esta abordagem promove um real desenvolvimento intelectual e a coconstrução de novos saberes, que se assumem como transdisciplinares (Vasconcelos, 2011a). No presente subcapítulo, apesar de não se ter tido a oportunidade de vivenciar, junto das crianças, a prática de um trabalho por projetos, será descrita uma situação desencadeadora do início desta abordagem; explicada a primeira fase do projeto, revelando uma teia inicial sobre “O que pensamos saber...” e o “O que queremos descobrir...”; exposto o levantamento de hipóteses sobre as áreas de conteúdo com maior incidência; revelado uma rede temática, criada pelo docente estagiária, e referido questões e focos de investigação e de análise hipotéticos, que poderiam surgir no decorrer do trabalho por projeto.

Como sabemos, as crianças têm uma curiosidade infundável e uma vontade expressa de aprender e de descobrir o mundo à sua volta. Neste caso, a situação a relatar demonstra, uma vez mais, a afinidade natural que as crianças têm com a natureza. Raquel Carson relembra que talvez isto aconteça por “serem pequenas e estarem mais próximas do chão do que nós, percebem e apreciam as coisas pequenas que passam despercebidas” (s. d., citado por L’ Ecuyer, 2016: p. 79). Neste caso, a situação observada e que seria, possivelmente, indutora para o início da abordagem de trabalho por projetos, com o grupo de crianças, aconteceu num dia de sol, durante a estação do Inverno. A situação desencadeou-se no momento em que uma criança transportava uma folha e consigo trazia um caracol. Rapidamente, as DE e outras crianças aperceberam-

se que a L. R transportava algo que merecia cuidados, dada a delicadeza nos seus movimentos, o que despertou a curiosidade sobre o que seria. Assim, esta situação provocou uma reunião de várias crianças e, para que todas pudessem ver o caracol, sem este se assustar, as DE sugeriram que fosse colocado num local onde todos os curiosos o pudessem ver. As crianças decidiram levar o caracol para o pátio de jogos, numa zona com sol, formando uma roda à volta dele. Enquanto o observavam, várias crianças foram tecendo comentários sobre o que viam e pensavam, o que levou à colocação de várias questões: “Onde vivem os caracóis?”; “Os caracóis não gostam de sombra?”; “Os caracóis são todos iguais?”; “Como nascem os caracóis?”. Dado que esta situação gerou alguma confusão, surgiu a ideia de se cantar uma canção alusiva: “O caracol estava a chorar...”. É de ressaltar que nem todas as crianças demonstraram interesse pelo caracol; houve crianças que declaram não gostar de caracóis e terem medo, pelo facto de “terem baba”, (S. F) e “comerem lixo” (R. A.). O objetivo nunca seria que todas as crianças ficassem deslumbradas ou atraídas pelo tema, mas promover momentos de discussão, de troca de conhecimentos e negociação, ao mesmo tempo, que se procuraria “fortalecer as predisposições das crianças para se interessarem, (...) e se envolverem numa observação aprofundada, numa investigação” (Katz & Chard, 2009, p. 123).

No período de PES, apenas conseguimos vivenciar junto das crianças, a 1.^a fase desta metodologia, o início do projeto, em que o tema surge e as crianças partilham os seus saberes e o que pensam saber sobre o assunto, o que levou à criação de uma “teia inicial”, intitulada por “O que pensamos saber...”; posteriormente, com as questões que surgiram durante a criação da teia suprarreferida, surge uma outra teia intitulada por “O que queremos descobrir...”, que possibilitaria “um trabalho em extensão e não em profundidade” (Vasconcelos, 2011a, p. 19). Para o planeamento do projeto e após o tema estar selecionado, à partida, enquanto DE, decidimos recorrer a uma técnica denominada por “rede temática”, que auxilia o educador de infância a gerar informações, aleatórias, sobre o tema e a tomar consciência sobre quais são os seus conhecimentos relativamente à temática a investigar. Apesar desta poder tomar caminhos imprevisíveis e a rede temática criada pelas crianças, e que surge fruto das suas decisões, poder ser diferente do docente, é importante que este domine o tema, para que consiga aproveitar oportunidades ricas de aprendizagem, desenvolver os conhecimentos das crianças, aprimorar

as suas competências e garantir que tenham sentimentos e memórias positivas em relação a experiências desta natureza (Katz & Chard, 2009). Ao se realizar previsões sobre as áreas de conteúdo a desenvolver com o presente projeto, considera-se que todas as áreas contempladas nas OCEPE iriam ser abordadas, no entanto, de acordo com as questões colocadas e consoante os interesses que as crianças demonstravam, as áreas de conteúdo com maior incidência e a serem privilegiadas pelas crianças seriam, possivelmente, a Área de Conhecimento do Mundo, a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, sobretudo os domínios de Expressão Motora, Expressão Musical e Expressão Dramática (Lopes da Silva et al., 2016). As previsões realizadas são meras hipóteses, uma vez que não foi possível prosseguir com o trabalho por projeto, sobre o caracol.

Consequência da conjuntura mundial que alterou as práticas educativas supervisionadas e obrigou ao término do estágio, em contexto presencial, é de forma débil que se realizam suposições, previsões e o levantamento de hipóteses sobre o trabalho por projeto a realizar com as crianças. Não alcançamos os diferentes momentos, que marcam esta abordagem, como a planificação e desenvolvimento do trabalho; a sua execução e o contacto com resultados e produtos/divulgação/avaliação (Vasconcelos, 2011a). Desta forma, torna-se impossível prever que rumos o presente projeto poderia tomar, como as crianças iriam resolver os seus problemas, onde iriam pesquisar e como iriam superar os seus obstáculos (cf. Cap. I). No entanto, podemos supor que iriam investigar sobre determinados aspetos, nomeadamente, sobre os hábitos do caracol, como é a sua alimentação, qual é o seu habitat, como é o seu modo de locomoção, onde dorme, como nasce, como se reproduz; a possibilidade de hibernar, etc. Consoante as suas dúvidas e afirmações e, de forma a encontrar respostas para as suas questões, prevê-se que seria necessário investigar sobre outros aspetos em relação ao caracol, como a temperatura; a sombra; a chuva; a necessidade de serem protegidos, preservando o meio ambiente; a necessidade de reciclar, e sobre outros aspetos que só seriam determinados pelas crianças, dada a infinidade de focos de análise que poderiam surgir. Todavia, existe uma verdade absoluta que é incontestável e que não pode ser esquecida: para esta metodologia de trabalho poder ser desenvolvida com sucesso, é indispensável que ocorra num ambiente de relações mútuas, em que todos os intervenientes são valorizados, designadamente, as crianças, o

educador de infância, a equipa pedagógica, incluindo pessoal auxiliar e outros agentes educativos, e os pais/familiares (Vasconcelos, 2011a). Estes últimos devem ser encorajados a participar ativamente nos projetos e, para isso, o educador de infância deverá facilitar este processo, propondo à criança acontecimentos que poderão ser discutidos em família e/ou que entreviste os seus familiares acerca do tema em estudo. Estes momentos permitirão ao EE envolver-se no projeto; comunicar os seus conhecimentos; fornecer informações; ajudar na pesquisa de novos conhecimentos, na obtenção de recursos e na organização de uma visita de estudo, por exemplo.

Ao fim de três semanas de PES, devido à pandemia COVID-19, os moldes sobre a qual decorria a prática pedagógica foram alterados, passando a ser possível apenas exercer funções, enquanto DE, à distância. Neste sentido, as orientações a vigorar, de acordo com o Ministério da Educação (ME) para esta fase, que não tem precedentes, quebraram por completo o *modus vivendi* das instituições educativas e exigiram profundas transformações e reajustamentos, num curto período de tempo (Guedes & Rego, 2012). Segundo o DL n.º 14-G/2020 de 13 de abril, “as atividades (...) formativas presenciais nas escolas, (...) são desenvolvidas através da modalidade de ensino não presencial” (artigo 2.º, ponto 1). Portanto, sob as orientações da coordenação de Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a prática educativa exigiu assistir, observar e analisar a programação apresentada na Rádio e Televisão de Portugal, canal 2 (RTP2), para, à posteriori, refletir, individualmente e depois em tríade, sobre a relevância dos programas apresentados às crianças, em contexto familiar; acompanhar as iniciativas criadas pela OC, como a realização de reuniões síncronas e a participação em fóruns, tendo em consideração o bem-estar da criança e o acompanhamento à família.

Já havia quem referisse, em 2018, quase numa perspetiva visionária, que se “pensarmos a educação de infância hoje, no seu contexto social, político, humano, duas palavras-chave emergem: fronteira e hospitalidade” (Vasconcelos, 2018, p. 22). Devemos “aprender a trabalhar em contextos complexos; realizar uma ação pedagógica ultrapassando as salas de atividades (...); exercer uma pedagogia da “desigualdade” (Nóvoa, s. d) numa “desigualdade que seja igualizadora”; afirmar uma pedagogia da inclusão, do acolhimento, dos “sentimentos”, da hospitalidade” (*idem*, p. 24). Numa fase de adaptação e de ausência de receitas, a necessidade de o desenvolvimento

profissional acontecer através de um “processo coletivo, sem fronteiras, e não [num] ato isolado” (Marta & Lopes, 2014, p. 5350) evoluiu para uma prática impreterível. É decisivo que, qualquer estratégia adotada resulte da escuta e da comunicação ativa entre profissionais da educação, famílias e crianças, em consonância com as diretrizes do Ministério de Educação.

De um dia para o outro, o ME elaborou recursos e orientações, recolheu práticas, criou parceiras, apoiou e acompanhou o trabalho ao nível da EPE e do 1.º CEB, que tem vindo a reunir no *site* “apoio escolas”. Como já referido, não existe um guião que é prescrito a nível mundial e aplicado na prática, porém podemos “e devemos definir técnicas a partir dos conhecimentos que a pesquisa produz (...). Ou seja, modos de fazer, procedimentos, cujos fundamentos e limites de validade foram explicitados. Devemos responder à questão “como fazer?”” (Charlot, 2006, p. 11). Em particular o Agrupamento de Escolas, onde teve lugar a PES, decidiu em Conselho de Docentes de EPE, adotar estratégias, a serem colocadas em prática pelo Docente Titular do Grupo (DTG), como: contactar todos os EE das crianças, sem exceção, e explicar as estratégias a adotar; sugerir, aos EE, que assistam aos conteúdos emitidos pela RTP2; articular as atividades síncronas e assíncronas das diferentes áreas de conteúdo, de forma equilibrada; enfatizar que as atividades propostas são de carácter facultativo; planificar atividades, a serem enviadas semanalmente; recorrer à plataforma *Microsoft Teams*, para realizar videoconferências e assegurar um contacto regular com as crianças, pelos meios disponíveis, acompanhando o seu bem-estar e o desenvolvimento das suas aprendizagens (Conselho de Docentes EPE, 2020).

É de salientar, tal como Joana Vale (2020), Coordenadora Nacional da Educação Pré-escolar, afirmou que para a “Educação Pré-Escolar não haverá “ensino à distância”, mas também porque, enquanto Educadoras de Infância, temos que garantir que nenhuma estratégia [adotada] colocará em risco a privacidade das crianças ou das suas famílias”. Nesta linha de pensamento, será importante refletir sobre o que foi feito, ou seja, sobre as observações efetuadas tendo como foco de atenção as emissões da RTP2; sobre os Planos de Acompanhamento Pedagógico (PAP) para as crianças, elaborados pelo conselho de docentes de EPE, e sobre a presença em reuniões síncronas, enquanto DE.

A observação sistemática e as reflexões realizadas semanalmente, em par pedagógico e com a EC sobre os programas da RTP2, resultaram na escrita de

duas narrativas individuais, que permitiram a transparência de pensamentos, opiniões, indagações e conclusões intermédias sobre o conteúdo pedagógico analisado. A partir do dia 13 de abril, a televisão e os canais de serviço público começaram a desempenhar uma função educativa e a superar o desafio de os seus conteúdos incorporarem o binómio aprendizagem/entretenimento. O isolamento e o distanciamento social vieram acelerar as desigualdades e colocá-las em evidência, por isso, é revelante que todas as ações sejam apoiadas em valores democráticos, de forma a não acentuar as desigualdades (Cruz et al., 2020). Se por um lado a televisão e os canais de serviço público surgiram como alternativa para minorar o agravamento das desigualdades sociais, por outro dificultaram o acesso a crianças com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Apesar de estarmos a ultrapassar uma situação mundial inédita, não podemos ignorar a Declaração de Salamanca e esquecer que “os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades” (UNESCO, 1994, p. 8).

Neste sentido, basta observar um dia dos programas do *ZigZag*, da RTP2, para entender que estes não foram adaptados de modo a corresponder às necessidades do maior número de crianças. Ao refletir sobre o transmitido, percebe-se que os programas estão repletos, na opinião da DE, de dinâmicas de escolarização precoce das crianças, que não promovem a perspetiva holística da criança, mais concretamente de conceitos e expressões - “o professor tem a palavra...”; “toca a estudar, sem conversar...” (música da Banda *ZigZag*) - desprovidas de sentido e que não refletem os referenciais teóricos conceituais defendidos pelas duas valências educacionais (cf. Cap. I); atividades descontextualizadas, com materiais redutores e estereotipados; ausência de transversalidade; comunicação de caráter unidirecional e primazia pela criação de um produto final, ignorando um longo processo de conquistas e de aprendizagens, por parte das crianças. Os aspetos destacados surgem, em parte, da observação realizada sobre os desafios “#FicoEmCasa”.

De forma a valorizar o processo que as crianças vivem, seria importante incentiva-las a revelar, não somente as suas obras, mas também o processo de elaboração das mesmas e, igualmente, comunicar o que realizaram; partilhar os desafios que superaram; declarar se gostaram ou não de o fazer, de que forma realizaram o desafio, se o fizeram sozinhos ou acompanhados e o que gostariam

de fazer que nunca fizeram, etc. Só desta forma seria possível ter um *feedback* e um retorno de resposta sobre as propostas delineadas. A mestranda considera, que seria preferível, que os programas permitissem às crianças, por exemplo: assistir a concertos, de diferentes estilos musicais; visitar virtualmente museus; visualizar um teatro musical ou de fantoches, de sombras ou de marionetes, etc.; a escuta de histórias; visitar um país, conhecer a sua língua, a sua cultura, a sua gastronomia e os seus costumes; e que permitissem, sobretudo, tempo para a criança brincar, sozinha e com os seus familiares.

Em complemento às atividades e programas da RTP2, a educadora cooperante enviava os PAP para as famílias, contudo, a percentagem de respostas não foi significativa. Face a uma outra estratégia adotada pelo Agrupamento de Escolas, as reuniões síncronas, que aconteceram apenas três vezes, sendo que a terceira não contou com a participação de nenhuma criança, na opinião da mestranda, deveriam ter sido uma oportunidade para alimentar as relações entre todos os intervenientes, estimular a reciprocidade ao outro e privilegiar o diálogo, num processo interativo de qualidade, onde todos pensam e partilham sentimentos, pensamentos, convicções, de modo a mitigar o isolamento (Freire, 2013). É imperativo reconhecer as vozes das crianças, incluí-las, envolvê-las, informá-las, questioná-las, escutá-las naquilo que são decisões que influenciam a sua vida, procurando dar corpo às conceções das crianças (Ferreira, 2004). Como constata o Educador Rui Inácio (2020), à “distância, depressa esquecemos as nossas máximas: o superior interesse da criança, a escuta ativa, respeito pelos interesses da família, respeito pelo espaço da família, pelo espaço dos alunos e, até, pelo nosso espaço” (s. p.). Vivemos num tempo em que a pedagogia que vê, que sente e que escuta, submergiu no envio de trabalhos e no cumprimento de obrigações. Cabe ao educador de infância lidar com a realidade, acompanhar a criança, valorizá-la, de modo a que se sinta confiante e incluída no mundo. Para isto, é muito importante o vínculo que é estabelecido com as crianças e quanto mais genuíno e forte este for, mais facilmente a criança conseguirá estabelecer relações interpessoais e identificar-se com o Outro, que seja fora do seu contexto familiar.

Uma vez que as respostas aos PAP não foram significativas, a participação de crianças e dos EE nas reuniões síncronas não foi assídua e nunca estavam mais do que cinco famílias presentes, com o decorrer tempo, embora as conversas com a EC fossem constantes, a necessidade de querer saber mais sobre as

crianças e sobre os seus familiares tornou-se premente. Deste modo, de forma a obter o maior número informações sobre todas as crianças foi realizado um inquérito por questionário à DTG. Numa fase inicial, questiona sobre as medidas adotadas pelo agrupamento e sobre a sua eficácia, ao qual a EC respondeu: “Sim, acho que foram eficazes devido aos conhecimentos que as pessoas tinham em relação às tecnologias. O interesse dos pais é que não era muito. Não há nada que substitua o educador e nada se compara a presença das crianças na escola”. Por conseguinte, é questionada sobre as aprendizagens que alcançou, nesta fase, e se considera que deveria ter recorrido a outras estratégias para além das que foram colocadas em prática. A EC considera que “em geral resultaram, mas podia ter diversificado mais nas estratégias. Não sei se iam resultar, mas era uma tentativa” e que a “estratégia mais eficaz era telefonar para cada EE e perguntar o porquê de não colaborarem no *Microsoft Teams*. Não o fiz, visto já ser tarde (estarmos quase a dia 1 de junho), não achei que fazia sentido”. A EC ainda respondeu a várias questões que tinham como objetivo entender o contexto familiar de cada criança e saber quais eram os meios audiovisuais que tinham acesso, o que não foi possível saber, com precisão, dado que não tinha havido um levantamento destas questões junto dos EE.

Neste sentido, foi realizado um inquérito por questionário *online* destinado às crianças e aos seus familiares, que tinha como objetivo saber as opiniões das crianças e dos seus EE, em relação às medidas adotadas pelo ME, a nível nacional, e em relação às estratégias adotadas pelo agrupamento de escolas. Com base nos dados reunidos através do inquérito por questionário *online*, de oito sujeitos, percebemos que todas as crianças tinham televisão e internet em casa, contudo, três (38%) sujeitos revelaram não ter computador. Entre os oito EE, quatro (50%) tiveram presentes nas reuniões síncronas e consideraram que era um momento pertinente, dado que possibilitava às crianças rever os seus amigos e as suas educadoras. Em contrapartida, os restantes sujeitos (50%) justificaram a sua ausência por incompatibilidade de horários e por não conseguirem aceder à plataforma *Microsoft Teams*. Este facto, era remediável, se os horários das reuniões síncronas tivessem sido definidos em consideração da disponibilidade de todas as crianças e dos seus familiares e se os EE tivessem sido acompanhados no processo de instalação da plataforma. Três (37.5%) encarregados de educação revelaram que não tinham conhecimento do programa do *ZigZag*, e os restantes (62.5%) consideraram que “raramente”

viam o programa. Entre estes sujeitos, que tinham conhecimento do programa e que o viram, um (20%) considerou que os programas não eram apelativos, enquanto que um outro sujeito (20%) considerou exatamente o contrário. Os restantes (60%) consideraram que a programação promovia aprendizagens construtivas. Referente a este assunto, três (37.5%) crianças que viam o *ZigZag* demonstraram não ter interesse neste canal, demonstrando preferência pelo canal Panda. Contudo, é de salientar que todos as crianças (oito sujeitos) revelaram gostar das reuniões síncronas, uma vez que era a única oportunidade que tinham para ver os seus colegas e para participar em jogos, sugeridos pelas docentes. Recorrer ao inquérito por questionário *online* permitiu, às mestradas, obter respostas que de outra forma não teria sido possível. É importante percebermos o porquê da ausência dos EE nas iniciativas criadas, para no futuro se conseguir perspetivar alternativas para situações idênticas.

Num tempo comum, teria havido tempo para experienciar uma relação pedagógica *in vivo*, sedimentar vínculos, não escutar apenas as vozes das crianças, mas sentir a presença que o seu corpo oferece e conhecê-los no seu espaço de aprendizagem. A formação de um vínculo, e a sua consolidação, só ocorre com a presença afetiva, num local onde existem intervenientes verdadeiros, por inteiro e genuínos. A suspensão da PES impossibilitou alcançar vários dos objetivos principais da mestrandia: estabelecer relações saudáveis, afetuosas, num espírito de confiança e num ambiente educativo provocador de aprendizagens efetivas; experienciar a abordagem de trabalho por projetos e perceber as suas verdadeiras potencialidades; realizar e aprimorar as competências de um processo cíclico, como a IA, em que observamos, planificamos, agimos, avaliamos e refletimos, de forma contextualizada e sistemática. Para além de que, é na prática, num contexto situado que, verdadeiramente, o docente vive o processo de conhecimento sobre as suas capacidades e as suas competências de autotransformação e de empatia, pois “somente ao descobrir-se e aceitar-se, o educador [consegue] ver, ouvir e estar com o outro” (Olmos, s. d., p. 28). Teria sido importante mediar processos, estimular aprendizagens ricas e experiências positivas, marcar a vida das crianças, que cruzaram este caminho atribulado, incomum e inóspito, e

trazer a alegria, o afeto, o aconchego, o lúdico, o cuidado, a troca, próprios de uma relação empática, que precisam estar presentes na escola. Piaget nos dizia que o afeto é o motor da inteligência. Afeto é

encontro, é vínculo, é empatia. O educador com empatia faz toda a diferença na vida da criança (*idem*, p. 28).

Num período de adversidades e em constante busca por soluções, os meios audiovisuais nunca poderiam ser a resposta definitiva. Educar é um ato relacional, humano, que não poderá ser concretizado e substituído por uma máquina. Esta não consegue ver a criança, as suas potencialidades; não consegue empatizar, nem amparar quando necessita de “andaimes” para continuar a evoluir; não entende a criança, os seus interesses e fragilidades e, de forma alguma, conseguirá corresponder ao cérebro, ao corpo e às emoções, que precisam de ir à escola.

A prática educativa vivenciada veio amplificar a noção de que Educação e Humanização são termos indissociáveis, dado que a ação de um educador de infância requer, fundamentalmente, humanizar. Ninguém nasce educador de infância, nem a sua ação acontece por contingência. Esta surge da inter-relação, da troca e partilha de saberes e experiências, num contexto, onde a ação intencional do educador ganha sentido e é impulsionada pela existência da Criança.

METARREFLEXÃO

A presente metarreflexão surge da existência de inúmeros momentos de escuta associados à atividade de reflexão sistemática alicerçada, indispensavelmente, nos contextos, nas ações e nas interações entre os diversos intervenientes que participaram, intervieram e influenciaram o curso do rio que foi fluindo, determinado, até à foz, por efeito dos seus afluentes.

A experiência de uma formação inicial, e especificamente de uma Prática Educativa Supervisionada, implicou viver a dimensão profissional por inteiro, em que a natureza, as idiossincrasias e mundividências da mestrandia se fundiram nos contextos educativos. Observar, investigar, planificar, agir, avaliar, refletir, partilhar, comunicar, colaborar e estabelecer relacionamentos, de caráter afetivo e emocional foram processos de um longo percurso, que possibilitaram a construção da identidade profissional docente. Sustentado no percurso da metodologia de investigação-ação, os momentos de observação sistemática, a supervisão sobre a ação para a reflexão, o trabalho em diáde, o processo de escrita partilhada, assim como a realização de vários processos de reflexão ética, crítica e indagadora, possibilitaram a melhoria das práticas educativas e das suas planificações, a construção de recursos e o aprimorar de saberes técnicos e pedagógicos, da *práxis* intencional. Para além de ter permitido o afastamento de posturas tradicionais, contribuiu para o distanciamento sobre si e impulsionou a construção contínua de um corpo de conhecimentos, específicos da ação docente, capaz de encontrar respostas para os vários desafios e mudanças (Caetano, 2019). A avaliação foi um veículo impulsionador para o melhoramento das intervenções práticas e para a protagonização da criança no seu processo de aprendizagem, privilegiando os seus conhecimentos prévios e as suas potencialidades em contexto (Costa & Nunes, 2016).

O percurso pedagógico e didático, vivido na PES, proporcionou a mobilização de saberes docentes essenciais para a reconstrução da prática educativa, que evoluíram entre uma comunidade profissional docente, que se alimentou de momentos de diálogo, de partilha e de uma relação ética entre os diferentes intervenientes educativos. O conhecimento teórico, em articulação com os saberes experienciais, iluminou e alvitrou a compreensão do processo educativo “como um relacionamento em que estamos imersos” (Contreras & Pérez de

Lara, 2010, p. 66). É de destacar que houve um compromisso inegável com as crianças, com os seus familiares, com o par pedagógico, com as orientadoras cooperantes, com as supervisoras institucionais, com a comunidade e com a própria mestranda. A interação e os relacionamentos ocuparam um lugar central e permitiram que o processo de “metamorfose” não acontecesse de forma isolada, mas entre valores e princípios transcendentais.

A consideração pela profissão do agir docente que surge, na verdade, muito antes do início da formação inicial, influenciada por perspectivas, crenças e por uma história pessoal passada, envolveu-se num processo formativo de interação em que a mestranda se (trans)formou. O desafio que o percurso de formação implicou, pela ocorrência de imprevistos e improbabilidades, foi inquietante, porém fascinante por promover a autodescoberta e por permitir alcançar um crescimento pessoal e profissional, que se perspetiva contínuo. As tensões, as contradições, as incertezas e as fragilidades sentidas foram superadas através de uma interrogação sistemática e de uma procura incessante de possíveis soluções. Contudo, a criança e os relacionamentos que a mestranda criou foram a razão e a motivação para a prática pedagógica. Reconheceu-se a importância de atender à singularidade de cada criança, de promover práticas inovadoras e respeitadoras das necessidades e curiosidades de cada sujeito aprendiz, de forma a promover experiências de aprendizagem efetivas, significativas, num ambiente positivo, de empatia e tolerância.

Deste modo, a experiência de formação inicial docente foi marcada pela criança, como um sujeito aprendiz competente, poderoso e criativo, e acompanhada pelo desejo de as inquietar para o mundo que as rodeia, torná-las sensíveis e não deixar que percam a capacidade de se espantar. Procurou-se aproximar as crianças da fechadura da porta, que as leva para o mundo real e que não olhassem apenas de longe, ficando a apreciar um tímido raio de luz. Acreditou-se, sempre, que se deveria educar na curiosidade e, igualmente, na realidade (L’ Ecuyer, 2016, 2018). Todas as crianças têm potencial e capacidades para crescer, por isso, o papel enquanto docente estagiária não foi apenas ser um referencial para a criança, de forma a responder a todas as suas dúvidas e a desvendar os mistérios que propunha, mas ampará-las e ceder-lhes a alavanca para reencontrarem o processo de descoberta das suas respostas, num ambiente de questionamento e indagação relevante (Edwards et al., 2016a, 2016b).

Quando o confronto com situações problemáticas aconteceu, a capacidade de pensar bem sobre a realidade, a criatividade e o espírito de abertura, de confiança e de entreaajuda entre todos os intervenientes educativos, suprarreferidos, detiveram uma grande influência nas decisões tomadas. É de salientar que, o confronto com as fragilidades e com a noção de limites e de capacidades possibilitou o verdadeiro domínio sobre o “EU” (Morin, 2005; Moita, 2012). Em detrimento de uma epistemologia alicerçada no socioconstrutivismo, identificou-se a capacidade única e problemática da prática educativa, ao mesmo tempo que se valorizou a experiência e o processo de reflexão na construção do conhecimento profissional (Schön, 1997). Desenvolver a prática pedagógica em “terrenos de fronteira” (Vasconcelos, 2014) permitiu ter como ponto de partida quadros de reflexão contextualizados e flexíveis, contrariando modelos excessivamente estanques e limitados.

Ser Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico é, atualmente, estar atenta às necessidades e interesses das crianças e às potencialidades da articulação que se deve realizar entre os dois níveis educativos, de forma a que as suas aprendizagens sejam significativas, interligadas e sequenciais, como meio de assegurar a qualidade pedagógica e a intencionalidade educativa. Desta forma, o docente deve procurar ser dinâmico, criativo, imprevisível, estabelecer relações afetivas com as crianças e saber gerir e contextualizar as informações, de forma a que estas se transformem em conhecimentos. Dada a quantidade de incumbências e dilemas que, hoje, o docente se confronta e que tem de dar resposta, é necessário que seja alguém resiliente e capaz de lidar com a incerteza. Educar não é um processo linear, mas antes complexo, pelo facto de exigir a procura contínua de propostas educativas e curriculares, adequadas às crianças e às situações reais que vivenciamos, e o contacto permanente com saberes profissionais atualizados, que possibilitem compreender as características das crianças, como seres íntegros que são, de forma a superar a ideia de que os saberes são interruptos (Leite & Fernandes, 2010; Cosme & Trindade, 2012).

Devido à pandemia COVID-19, enquanto docente estagiária, não foi possível alcançar todos os objetivos definidos pela unidade curricular prática educativa supervisionada, pelo menos no âmbito da Educação Pré-Escolar, cujo percurso de estágio se viu profundamente afetado. Contudo, é de destacar que a formação inicial docente constituiu uma oportunidade para refletir sobre a justiça social

e sobre o sistema educativo, que deve ter por base uma ação pedagógica igualitária e justa, e não a procura exclusiva de resultados. Reforçou também a ideia que a ação docente depende de um contexto histórico e social; que o educador de infância e o professor têm de estar dotados de ferramentas e de conhecimentos multifacetados e que a formação contínua é um veículo preponderante para a constante atualização profissional e pessoal, que permitirá assumir reposicionamentos face às realidades que marcam a atualidade. É de salientar que, durante a Prática Educativa Supervisionada, em contexto do 1.º CEB foram desenvolvidas competências que, na opinião da docente estagiária, se consideram úteis para responder ao desafio do ensino a distância, nomeadamente, competências pedagógicas como a elaboração de materiais de ensino e de atividades relevantes que possibilitem a aprendizagem independente e colaborativa, como é exemplo a ferramenta *WebQuest*.

A necessidade de questionarmos e refletirmos sobre diversos campos científicos e culturais que, gradualmente, começam a fazer parte de teorias educativas é cada vez maior, como o caso das neurociências e em específico, da importância e influência dos sentimentos e emoções na aprendizagem; da memória e da criatividade, que começam a ter um lugar de destaque na educação; dos avanços da psicologia cognitiva, designadamente, sobre as múltiplas inteligências e das consequências para o processo de aprendizagem das novas tecnologias de informação e comunicação, que fazem emergir uma perspetiva polifacetada, de olhares pluridimensionais, distantes “dos simplismos que caracterizam tanto a escola tradicional como a pedagogia moderna” (Nóvoa, 2009, p. 13; Sanches & Teodoro, 2007).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, D., Azevedo, E., Carvalho, L. & Nogueira, L. (2009). O vídeo na construção de uma educação do olhar. *Perspetivas online*, (Online), 3 (9), 153-174. Disponível em https://ojs3.perspectivasonline.com.br/revista_antiga/article/view/353/264 Acedido a 20 de janeiro
- Anastasiou, L. & Gomes, M. (2008). Formar e formar-se: a voz e a vez dos professores. In S. Pimenta & M. Franco (Org.), *Pesquisa em Educação*, 113-142. São Paulo: Edições Loyola.
- Apple, M. & Beane, J. (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Area, M. (2007). *La escuela del siglo XXI: las tecnologías digitales, la crisis del modelo expositivo de enseñanza y el nuevo papel de los docentes*. Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, Espanha. Disponível em <http://ordenadoresenelaula.blogspot.com/2007/04/la-escuela-del-siglo-xxi-la-tecnologas.html> Acedido a 2 de fevereiro
- Arendt, H. (1972). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Beane, J. (2000). O que é um currículo coerente?. In J. Pacheco (Org.), *Políticas de integração curricular*, 39-58. Porto: Porto Editora.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, (Online), 72, 85-104. Disponível em <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a04.pdf> Acedido a 17 de abril
- Bergmann, J. & Sams, A. (2016). *Sala de aula invertida, Uma metodologia ativa de aprendizagem*. Coimbra: LTC.
- Bhering, E. & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Horizontes*, (Online), 27 (2), 7-20. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/100872853/1-Modelo-bioecologico-do->

[desenvolvimento-de-Bronfenbrenner-implicacoes-para-as-pesquisas-na-area-da-Educacao-Infantil-16555](#) Acedido a 14 de abril

- Boarova, E. & Leong, D. (2007). Jogar para aprender na escola. Destacável da *Revista Noesis com APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância*, (Online), 77, 11-12. Disponível em <https://issuu.com/therockim/docs/destacavel-77> Acedido a 8 de março
- Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I. & Pimentel, T. (2008). *Programa de formação contínua em matemática para professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação
- Brito, R. (2010). As TIC no jardim-de-infância: práticas de educadores de infância e crianças portuguesas. In Rocha et al. (Eds.), *Atas da CISTI 2010, 5.ª Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 264-268. Universidade de Santiago de Compostela: Associação Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2510/1/CISTI%202010.pdf> Acedido a 8 de março
- Caetano, A. (2019). Ética na investigação-ação – alguns apontamentos da reflexão. *Revista da rede internacional de investigação-ação colaborativa*, (Online), 4 (1), 53-72. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Ana_Caetano13/publication/341412853_Etica_na_investigacao-acao_-_alguns_apontamentos_de_reflexao_1/links/5ebf087f92851c11a86c2570/Etica-na-investigacao-acao-alguns-apontamentos-de-reflexao-1.pdf Acedido a 30 de março
- Campos, H., Morgado, B. & Catarino, P. (2018). A matemática no quotidiano: uma contextualização na resolução de problemas. In R. Lopes, M. Pires, L. Castanheira, E. Silva, G. Santos, C. Mesquita & P. Vaz (Eds.), *III Encontro internacional de formação na docência (INCTE): livro de atas*, 359-368. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Canário, R. (2007, setembro). *Formação e desenvolvimento profissional de professores*, comunicação apresentada na conferência desenvolvimento

- profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida, Lisboa, Portugal.
- Cardona, M. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim de infância. *Cadernos de educação de infância*, 24, 8-15.
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cardoso, A., Pino, M. & Dorneles, C. (2012, julho). *Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: Contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil, comunicação apresentada no seminário de pesquisa em educação na região sul*, Caxias do Sul, Brasil.
- Castro, A., Ezquerro, P. & Argos, J. (2012). La transición entre la escuela de educación infantil y la de educación primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista española de pedagogía*, (Online), 253, 537-552. Disponível em <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3787/La%20transici%C3%B3n%20entre%20la%20escuela%20de%20educaci%C3%B3n%20infantil.pdf?sequence=1> Acedido 12 de dezembro
- Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber*. *Revista Brasileira de Educação*, (Online), 11 (31), 7-18. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf> Acedido a 19 de março
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I. & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5 (1), 98-118. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14482/10868> Acedido a 22 de março
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J. & Zabalza, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para acção pedagógica*. Lisboa: Edições ASA.

- Conquet, A. (s. d.). *Como trabalhar em grupo*. Lisboa: Editorial Pórtico.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. In J. Contreras & N. Pérez de Lara (Org.), *Investigar la experiencia educativa*, 21-86. Madrid: Edições Morata.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2012). A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. *Interacções*, 8 (22), 62-82. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.1536> Acedido a 12 de abril
- Costa, C. & Nunes, S. (2016). Tornar-se educadora/professora – palavras que contam como foi!. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, (Online), 25 (47), 119-136. Disponível em <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4575/2857> Acedido a 19 de maio
- Costa, F. & Carvalho, A. (2006). WebQuests: oportunidades para alunos e professores. In A. Carvalho (Org.), *Actas do Encontro sobre WebQuest*, 8-25. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEEd).
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, (Online), 8 (2), 455-479. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF Acedido a 30 de março
- Cruz, A., Carneiro, A., Melo, A., Silva, A., Macedo, A., Sousa, A. ... & Alaiz, V. (2020). *Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018a). *Aprendizagens essenciais| Articulação com o perfil dos alunos - 2.º ano - 1.º ciclo do ensino básico – Estudo do Meio*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018b). *Aprendizagens essenciais| Articulação com o perfil dos alunos - 2.º ano - 1.º ciclo do ensino básico – Português*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018c). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos - 2.º ano - 1.º ciclo do ensino básico – Artes Visuais*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018d). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos - 5.º ano - 2.º ciclo do ensino básico – Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018e). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – 2.º ano – 1.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018f). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – Ensino Básico e Ensino Secundário – Cidadania e Desenvolvimento*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. ... & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir, Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Cortez Editora: São Paulo. Disponível em http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_de_scobrir.pdf Acedido a 22 de março
- Dorigon, T. & Romanowski, J. (2008). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, (Online), 5, 8-22. Disponível em <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/123/96> Acedido a 30 de março
- Dotta, L., Marta, M., Soares, R. & Matiz, L. (2014). O papel das crianças e dos jovens na constituição das identidades profissionais de educadores/professores/formadores de professores. *Aletheia*, (Online), 43-44, 9-23. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n43-44/n43-44a02.pdf> Acedido a 8 de março
- Edwards, C. (2016a). Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Vol. I), *As cem linguagens da criança, A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, 151-166. São Paulo: Penso.

- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2016a). *As cem linguagens da criança, A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (Vol. I). São Paulo: Penso.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2016b). *As cem linguagens da criança, A experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. II). São Paulo: Penso.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. (2007). *Tipologia da aprendizagem organizacional*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Ferraz, A. & Belhot, R. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, (Online), 12 (2), 421-431. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2> Acedido a 19 de dezembro
- Ferreira, M. (2004). «A Gente Gosta é de Brincar com os Outros Meninos!» *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, (Online), 5 (5), 5-12. Disponível em http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf Acedido a 23 de março
- Folque, M. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, M. (1997). Ciências da educação e filosofia da educação. *Millenium*, (Online), 6, 1-7. Disponível em https://www.ipv.pt/millenium/pce6_mjf.htm Acedido a 9 de dezembro
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edição Livros Horizonte.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, (Online), 16 (1), 5-20. Disponível em

<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf> Acedido a 7 de dezembro

- Gandini, L. (2016a). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Vol. I), *As cem linguagens da criança, A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, 138-149. São Paulo: Penso.
- Gandini, L. (2016b). Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Vol. II), *As cem linguagens da criança, A experiência de Reggio Emilia em transformação*, 315-336. São Paulo: Penso.
- Gonçalves, D. & Martins, F. (2018). Articulação de saberes: um estudo interdisciplinar em contexto de 1.º CEB. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, 606-613. A. Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- Gonçalves, M. (2018). *O Zé não lê, não escreve e não fala. “Pode parecer frio, mas ele não precisa do que se dá nas aulas tradicionais”*. Paço de Arcos: Expresso. Disponível em <https://expresso.pt/sociedade/2018-10-09-O-Ze-nao-le-nao-escreve-e-nao-fala.-Pode-parecer-frio-mas-ele-nao-precisa-do-que-se-da-nas-aulas-tradicionais> Acedido a 28 de novembro
- Guedes, A. & Rego, M. (2012). Filosofia para crianças no contexto educativo português. Subsídios para uma proposta. *Revista Ibero-americana de Educação*, (Online), 3 (58), 1-12. Disponível em <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4377Oliveira.pdf> Acedido a 17 de maio
- Guedes, A. & Duarte, P. (2015). Filosofia para crianças no 1.º ciclo do ensino básico: Potencialidades da articulação curricular. In A. Barbosa, A. Peixoto, G. Barbosa, L. Fonseca, L. Saraiva & L. Neves (Org.), *Ensinar e aprender com criatividade dos 3 aos 12 anos*, 106-115. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo Escola Superior de Educação.
- Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: ASA

- Inácio, R. (2020). Caramba, isto não é Educação de Infância! *Uma caixa cheia de nada*. Disponível em http://uma-caixa-cheiadenada.blogspot.com/2020/04/caramba-isto-nao-e-educacao-de-infancia_26.html Acedido a 26 de abril
- Henrique, M. (2011). Diferenciação pedagógica: da teoria à prática. *Cadernos de investigação aplicada*, (Online), 5, 167-187. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/299813518_Diferenciacao_Pe_dagologica_da_Teoria_a_Pratica Acedido a 8 de março
- Jaeger, W. (2001). *Paidéia. A formação do homem grego*. (4.^a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Justo, A., Carvalho, J. & Kristensen, C. (2014). Desenvolvimento da empatia em crianças: a influência dos estilos parentais. *Psicologia, saúde & doenças*, 15 (2), 510-523. DOI: <http://dx.doi.org/10.15309/14psd150214>
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (2016a). O que podemos aprender com Reggio Emilia?. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Vol. I), *As cem linguagens da criança, A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, 37-53. São Paulo: Penso.
- Kravtsova, E. (2007). A perspetiva de educação de Vigotsky. Destacável da *Revista Noesis com APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância*, (Online), 77, 9-10. Disponível em <https://issuu.com/therockim/docs/destacavel-77> Acedido a 8 de março
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-acción - Conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leal, S., Dinis, R., Massa, S. & Rebelo, F. (2010, junho). *Aprender ensinando: Investigação e desenvolvimento na docência*, comunicação apresentada no IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro, Porto, Portugal.

- L' Ecuyer, C. (2016). *Educar na curiosidade: como educar no mundo frenético e hiperexigente?*. Lisboa: Editorial Planeta.
- L' Ecuyer, C. (2018). *Educar na realidade: Um livro que rompe mitos e propõe alternativas para educar os nossos filhos face às novas tecnologias*. Lisboa: Editorial Planeta.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?. *Educação*, (Online), 33 (3), 198-204. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8076/5723>. Acedido a 16 de outubro
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, (Online), 16, 87-92. Disponível em https://www.aeolivaais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda_leite.pdf. Acedido a 11 de outubro
- Lemos, A. (2017). Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspetivar o futuro. *Cadernos da Educação de Infância*, 110, 5-10.
- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. Lisboa: Manuscrito.
- Lopes, A. (2002). *Estratégias e métodos de resolução de problemas em matemática*. Porto: ASA Editores
- Lopes, A., Martins, A., Teixeira, P. & Figueirinha, S. (2009). *Organização e tratamento de dados, Sessão organizada pelo grupo de trabalho do 3.º Ciclo*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM).
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Machado, M. (2014). *Cooperar para aprender: um estudo de investigação-ação no ensino-aprendizagem da gramática portuguesa*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração Instituto de Educação, Lisboa, Portugal.

- Maia, M. (2007). Perspetivas e práticas de avaliação na educação pré-escolar: o público e o privado. In P. Pequito & A. Pinheiro (Org.), *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância*, 535-546. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Malaguzzi, L. (1976). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Vol. I), *As cem linguagens da criança, A abordagem de Reggio Emilia na educação de infância*, 57-97. São Paulo: Penso.
- Marta, M. & Lopes, A. (2014). Os enredos do trabalho (a)moroso dos educadores de infância do séc. XXI. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira & A. Hypólito (Org.), *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança*, 5476 - 5489. Porto: CIIE.
- Marta, M. (2017). As TIC no jardim de infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 13, 1-3. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Martins, A. & Pires, D. (2018). Aprendizagem cooperativa e desenvolvimento de competências cognitivas e sociais no 1.º CEB. In R. Lopes, M. Pires, L. Castanheira, E. Silva, G. Santos, C. Mesquita & P. Vaz (Eds.), *III Encontro internacional de formação na docência (INCTE): livro de atas*, 596-605. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Moita, M. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Monereo, C. & Fuentes, M. (2005). Aprender a buscar y seleccionar en internet. In C. Font, A. Garganté, M. Argemí, A. Roig, M. Agustí, J. Illera, F. Serrano, & A. Duran (Org.), *Internet y competencias básicas: aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*, 5-26. Barcelona: Graó.
- Moreno, J. (1997). *Quem sobreviverá? Fundamentos da sociometria, Psicoterapia de grupo e sociodrama*. Goiânia: Dimensão Editora.
- Morin, E. (2005). *O método 6: ética*. Porto Alegre: Editora Sulina.

- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?. *Comparative and international education*, (Online), 3 (3), 142-159. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-157420110001000008&script=sci_arttext Acedido a 8 de março
- Nascimento, A. & Azevedo, N. (2010). Cultura partilhada numa organização aprendente. *Interações*, 14 (6), 9-31. DOI:: <https://doi.org/10.25755/int.413>
- National Council of Teachers of Mathematics (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM).
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza (Eds.), *Modelos curriculares para a educação de infância*, 141-159. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: Para uma história do futuro*. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf Acedido a 17 de novembro
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A avaliação alternativa na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*, 144-165. Porto: Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In S. Pimenta & M. Franco (Org.), *Pesquisa em educação, Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*, 27-41. São Paulo: Edições Loyola.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza (Eds.), *Modelos curriculares para a educação de infância*, 61-108. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância, Construindo uma práxis de participação*. (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L. M., ... & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Olmos, A. (s. d.). Empatia: algumas reflexões. In A. Olmos, M. Cupertino, N. Costa, S. Ribeiro, L. Beguoci, ... & A. Gravatá (Eds.), *A importância da empatia na educação*.
- Pacheco, J. (1993). O novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico: do contexto europeu ao contexto de experimentação dos programas e das mudanças curriculares. *Revista Portuguesa de Educação*, (Online), 6 (2), 1-22. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/544/1/1993%2c6%282%29%2c1-22%28JoseAugustoPacheco%29.pdf> Acedido a 2 de novembro
- Pacheco, J. & Paraskeva, J. (1999). As tomadas de decisão na contextualização curricular. *Cad. Educ*, (Online), 7 (13), 7-18. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10207/1/As%20tomadas%20de%20decis%c3%a3o.pdf> Acedido a 20 de outubro
- Peças, A. (s. d.). *Uma escola acolhedora, uma educação inclusiva*. Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Pereira, P. (2018). A dimensão emocional na educação. In R. Lopes, M. Pires, L. Castanheira, E. Silva, G. Santos, C. Mesquita & P. Vaz (Eds.), *III Encontro internacional de formação na docência (INCTE): livro de atas*, 49-57. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ponte, J. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?. *Revista iberoamericana de educación*, (Online), 24, 63-90. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3993/1/00-Ponte%28TIC-rie24a03%29.PDF> Acedido a 21 de outubro
- Quadros-Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2009). A tecnologia ao serviço da educação: Práticas com TIC no 1.º ciclo do ensino básico. In P. Dias & A.

- Osório (Org.), *VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges*, 715-726. Braga: Universidade do Minho.
- Quadros-Flores, P., Ramos, A. & Escola, J. (2015). The digital textbook: methodological and didactic challenges for primary school. In J. Rodríguez, E. Bruillard & M. Horsley (Org.), *Digital textbooks, What's new?*, 275-295. Santiago de Compostela: USC/IARTEM.
- Quadros-Flores, P. (2016). *A identidade profissional docente e as TIC: Estudo de boas práticas no 1.º ciclo do ensino básico na região do Porto*. Porto: Novas Edições Académicas.
- Quadros-Flores, P., Flores, A. & Ramos, A. (2019). Deles para eles: quando os processos se tornam produtos e de novo processos. In A. Osório, M. Gomes & A. Valente (Org.), *Challenges 2019: Desafios da inteligência artificial, artificial intelligence challenges*, 885-894. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, C. (2013). *O trabalho de grupo cooperativo nas disciplinas de história e de geografia*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Ribeiro, D., Claro, L. & Nunes, S. (2007). *Diários colaborativos de formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos*. In A., Barca, M. Peralbo, A., Porto, B., Duarte da Silva & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, 3115-3127. A. Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- Ribeiro, D., Sá, S. & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In R. Lopes, M. Pires, L. Castanheira, E. Silva, G. Santos, C. Mesquita & P. Vaz (Eds.), *III Encontro internacional de formação na docência (INCTE): livro de atas*, 324-333. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Rinaldi, C. (2016a). O currículo emergente e o construtivismo social. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Vol. I), *As cem linguagens da criança, A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, 107-116. São Paulo: Penso.

- Rodrigues, D. (2006). *Investigação em Educação Inclusiva*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodriguez, J. & Paiva, M. (2017). Dificuldades de aprendizagem nos manuais e materiais didáticos em Portugal. *Educ. Pesqui.*, (Online), 43 (3), 765-784. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n3/1517-9702-ep-43-3-0765.pdf> Acedido a 13 de novembro
- Roldão, M. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Presenças.
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, (Online), 12 (34), 94-103. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf> Acedido a 21 de março
- Roldão, M., Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: República Portuguesa.
- Sampaio, L., Moura, M., Guimarães, P. & Santana, L. (2013). Sentimentos Empáticos em Crianças, adolescentes e adultos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, (Online), 29 (4), 393-401. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v29n4/v29n4a05.pdf> Acedido a 9 de janeiro
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, (Online), 20 (2), 105-149. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a05.pdf> Acedido a 21 de novembro
- Santos, A. & Leal, J. (2017). *Parecer sobre perfil dos alunos para o século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Santos, D. (1982). *Obras Completas: da filosofia, do homem*. (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, D. (1987). *Obras completas: do homem, da cultura*. (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação*. (3.^a ed.), s. p. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Silva, M. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interacções*, (Online), 27, 283-304.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância, Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Stipanov, M. (2005). *Práticas de planificação: um estudo comparativo entre as práticas dos estagiários da F.C.D.E.F. - U.C. de 2005-2006 e as práticas de planificação actuais dos professores do primeiro curso da F.C.D.E.F. - U.C.* Tese de Mestrado. Faculdades de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF), Universidade de Coimbra (UC), Coimbra, Portugal.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. (4.^a ed.). Rio de Janeiro: Vozes.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais, sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Espanha: Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- Vale, J. (2020). *A Educação Pré-Escolar em tempo de COVID-19*. Sindicato dos professores da Região Centro. Disponível em <http://www.sprc.pt/index.php/ultima-hora/3472-a-educacao-preescolar-em-tempo-de-covid-19> Acedido a 6 de abril
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de infância em Portugal: perspetivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade. *Revista iberoamericana*, (Online), 22, 93-115. Disponível em <https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a05.PDF> Acedido a 8 de março
- Vasconcelos, T. (2011a). *Trabalho por projectos na educação de infância, Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da

Educação e Ciências/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Vasconcelos, T. (2011b). Trabalho de projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *De investigação às práticas*, (Online), 1 (3), 8-20. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20Projeto%20como.pdf> Acedido a 8 de março
- Vasconcelos, T (2012). *A casa [que] se procura, Percursos curriculares na educação de infância em Portugal*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)*. Porto: Editora media XXI.
- Vasconcelos, T. (2018). Educação de infância em tempos de fronteira. In T. Vasconcelos, P. Cunha, M. Assunção, A. Brito & J. Ascensão (Part.), *Educação de infância: o que temos e o que queremos?*, 22-24. Porto: EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo
- Vieira, F. (2013). A experiência educativa na formação inicial de professores. *Atos de pesquisa em educação – Programa de pós-graduação de educação (PGE) Mestrado (ME)*, 8 (2), 592-619. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p592-619>
- Vonta, T. (2007). As ideias de Vigotsky nas novas democracias. Destacável da *Revista Noesis com APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância*, (Online), 77, 22-23. Disponível em <https://issuu.com/therockim/docs/destacavel-77> Acedido a 8 de março
- Young, M. (2010). *Conhecimento e currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, A. (2001). Os pontos de vista didáticos. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia & A. Zabalza (Orgs), *O construtivismo na sala de aula, Novas perspectivas para a acção pedagógica*, 150-195. Lisboa: ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Conselho de Docentes de Educação Pré-Escolar (2020). AERT3, Porto, Portugal.

Decreto de Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – Série I – Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008 – Série I – Ministério da Educação. Lisboa. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 – Série I – Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2016 – Série I – Educação. Lisboa. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da república n.º 129/2018 – Série I – Presidência do Conselho de Ministros. Educação. Lisboa. Regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – Série I – Presidência do Conselho de Ministros. Educação. Lisboa. Currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril. Diário da República n.º 72/2020 – Série I – Presidência do Conselho de Ministros. Educação. Lisboa. Medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.

Despacho normativo n.º 98-A/92 de 20 de junho. Diário da República n.º 140/1992 – Série I-B – Ministério da Educação. Lisboa. Sistema de avaliação dos alunos do ensino básico.

Despacho normativo n.º 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017 – Série II – Educação. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa. Autonomia e Flexibilidade curricular. Regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – Série I – Assembleia da República. Lisboa – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/97 – Série I – Assembleia da República. Lisboa. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

PAAERT3 (2019/2020). AERT3, departamento do 1.º Ciclo, Porto, Portugal.

PCT (2018-2019). AERT3, EBS, Porto, Portugal.

PEAERT3 (2016-2019). Projeto Educativo do AERT3, Porto, Portugal.

PIAERT3 (2018/2019). AERT3, Porto, Portugal.

RI (2018-2019). AERT3, Porto, Portugal.

Ribeiro, D. (2019). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Porto, Portugal.

NM